10/80

491
LL
492

КНИГА ДОЛЖНА БЫТЬ
ВОЗВРАЩЕНА НЕ ПОЗЖЕ
указ[illegible] здесь срок

10 80

...не выдается
кубева № 522

В. П. ШЕРЕМЕТЕВСКІЙ.

п 34 г.

43946/28

10
80

СТАТЬИ

ПО МЕТОДИКѢ НАЧАЛЬНАГО ПРЕПОДАВАНІЯ РУССКАГО ЯЗЫКА.

138782
40 к.

ПОСОБІЕ
для VIII классовъ женскихъ гимназій.

369928

Междубиблиотечный абонемент
Московской обл. библиотеки

Подъ ред. В. В. Каллаша.

491
Ш492

Московская Центральная
Публичная Библиотека

И

Отдѣл. типогр. Т-ва И. Д. Сытина. Якиманка, домъ Кириллова.
Москва. — 1914.

Государств. публичная историческая библиотека РСФСР

369928

ПРЕДИСЛОВІЕ.

Въ 70 и 80-хъ годахъ Вл. П. Шереметевскій (1834—1895) былъ одною изъ наиболѣе замѣтныхъ величинъ московскаго педагогическаго міра. Популярнѣйшій въ Москвѣ преподаватель, создавшій себѣ прочную и почетную репутацію ѣдкаго обличителя школьной рутины и краснорѣчиваго защитника интересовъ «малыхъ сихъ», талантливый лекторъ и чтецъ, обладавшій большимъ художественнымъ вкусомъ и недюжиннымъ (нѣсколько, впрочемъ, изысканнымъ) остроуміемъ, онъ рѣзко выдѣлялся на сѣромъ фонѣ тогдашняго педагогическаго безвременья независимостью и оригинальностью своихъ взглядовъ, смѣлою настойчивостью и послѣдовательностью въ ихъ проведеніи, органическимъ отвращеніемъ къ самымъ невиннымъ даже компромиссамъ. Одинъ изъ сослуживцевъ В. П. такъ характеризуетъ его въ своихъ воспоминаніяхъ; «Блестящій чтецъ и талантливый педагогъ, терпѣливый труженикъ и смѣлый новаторъ, Шереметевскій всѣ силы своей богато одаренной натуры направилъ къ одной цѣли—защитѣ интересовъ дѣтей противъ притязаній

педагогической рутины и учебной схоластики. Его преподаваніе, исполненное одушевленія и жизни, оставило свѣтлые слѣды во многихъ поколѣніяхъ подрастающей молодежи, воспитывающейся подъ его руководствомъ, а постоянная работа смѣлаго, живого и сильнаго ума выразилась въ его немногихъ, но блестящихъ сочиненіяхъ, которыя не пройдутъ безслѣдно въ исторіи методики порвоначальнаго обученія... Нужно ли говорить, что обветшалыя педагогическія преданія, учебная схоластика и рутина, недостатокъ гуманности и любви къ дѣтямъ нашли въ немъ ожесточеннаго и непримиримаго врага?.. Окидывая общимъ взглядомъ всю его жизнь, мы можемъ видѣть двѣ основныя черты, которыя проникали ее — любовь къ людямъ и нравственную независимость, съ которой онъ отстаивалъ ихъ интересы... Борьба со школьной рутиной и схоластикой, борьба противъ всего мертвящаго живое дѣло преподаванія, борьба во имя здраваго смысла, раціональныхъ педагогическихъ принциповъ и разумно понимаемыхъ дѣтскихъ интересовъ—вотъ черты, объединяющія всѣ его литературные труды. Но хотя Шереметевскій и является такимъ образомъ педагогомъ, такъ сказать, воинствующимъ, онъ не ограничивается одной отрицательной, критической стороной. Наряду съ ней у него идетъ и созидающая мысль: онъ вездѣ указываетъ новые принципы и методы, всегда остроумные, часто глубокіе и плодотворные».

Главные, наиболѣе мѣткіе удары направлялъ онъ противъ мертвящихъ пріемовъ преподаванія родного

языка, которые почти безраздѣльно царствовали въ школѣ его времени, и которые до сихъ поръ еще далеко не ликвидированы—противъ «диктантоманіи», грамматическаго «разбирательства», убивающаго живое чутье языка и свѣжесть художественнаго воспріятія, наивныхъ и въ то же время глубоко вредныхъ увлеченій «гротографіей» и школьнымъ «сочинительствомъ». Его статьи были написаны давно, 20 и болѣе лѣтъ тому назадъ, но и до сихъ поръ въ нихъ бьется живой нервъ современности—настолько крѣпка и неподатлива учебная рутина, настолько все еще велико средостѣніе между школьной практикой и реальными запросами жизни. Ѣдкая критика Шереметевскаго вскрыла всѣ недочеты, противорѣчія и даже преступленія старой педагогической практики, и не его вина, что высказанныя имъ положительныя требованія все еще являются для насъ pia desideria...

Живыя, остроумныя рѣчи В. П. намѣчали полную реформу преподаванія родного языка, освобожденіе его отъ шаблоновъ нѣмецкой педагогики и болѣзненныхъ наростовъ нашего извращеннаго «просвѣщенія». Къ сожалѣнію, ему не удалось разработать, развить свою программу, и онъ успѣлъ дать только намеки, конспективное, слишкомъ сжатое изложеніе своихъ взглядовъ. Но и то, что сдѣлалъ Шереметевскій, обезпечиваетъ ему надолго одно изъ первыхъ мѣстъ среди нашихъ методистовъ. Отъ громаднаго, даже подавляющаго большинства ихъ его выгодно отличаютъ широта взглядовъ, настоящая любовь къ дѣлу и «малымъ симъ», глубокое, живое чувство языка, тонкое

знаніе дѣтской психологіи, ясность общихъ педагогическихъ задачъ. Въ упрекъ В. П. можно поставить одно—слишкомъ большое увлеченіе «корнесловіемъ», но и оно вызывается заслуживающими полнаго вниманія мотивами—глубокою любовью къ слову, стремленіемъ поднять въ дитяти сознательное къ нему отношеніе. Къ тому же Шереметевскій сумѣлъ и въ эту часть своей программы вдохнуть много жизни и подкупающаго читателя одушевленія.

Сочиненія В. П. вышли въ 1897 г., разошлись очень быстро и затѣмъ сдѣлались большою библіографическою рѣдкостью. Мы беремъ изъ нихъ три статьи—по методикѣ начальнаго преподаванія русскаго языка, рекомендованныя окружными программами въ качествѣ пособія для VIII классовъ женскихъ гимназій. Потребность въ ихъ переизданіи давно уже чувствовалась: онѣ являются полезнымъ, даже необходимымъ коррективомъ къ существующимъ руководствамъ по методикѣ, всецѣло стоящимъ на почвѣ старой рутины или дѣлающимъ наивныя попытки примиренія непримиримаго—обветшавшей схоластики и разумно понятыхъ интересовъ школьнаго преподаванія. Для удешевленія изданія и приспособленія его къ преподаванію въ статьяхъ Шереметевскаго, можетъ-быть, слѣдовало бы произвести нѣкоторыя сокращенія, выбросивъ то, что вызывалось условіями ихъ появленія и теперь не представляетъ непосредственнаго педагогическаго интереса, но онѣ отличаются такою цѣльностью, законченностью, что даже самая осторожная переработка текста могла бы разрушить полноту и жизненность вызываемаго имъ общаго впе-

чатлѣнія, столь плодотворнаго для тѣхъ, кто учится учить родному языку. Шереметевскій былъ слишкомъ крупная личность, чтобы не предоставить ему права на бережное и внимательное отношеніе къ каждому его слову.

Вл. Каллашъ.

Москва, 11 сентября 1909 г.

Объ орѳографіи вообще и о письмѣ подъ диктовку, какъ упражненіи элементарномъ, въ особенности.

I.

„Малые ли сіи существуютъ для орѳографіи или орѳографіи существуютъ для малыхъ сихъ?“ (изъ неизданной *Бесѣды объ орѳографіи между профаномъ и спеціалистомъ*).

Предлагаемый вашему, многоуважаемые слушатели, вниманію рефератъ есть не иное что, какъ челобитная,— челобитная слезная отъ лица «малыхъ сихъ» на имя учащихъ вообще и учащихъ русскому языку въ особенности,—челобитная касательно нещаднаго угнетенія «малыхъ сихъ» неумолимою орѳографіей вообще и диктантами карательными, иначе провѣрочными, въ частности. На душѣ каждаго изъ насъ лежитъ нѣкоторая доля грѣха въ обремененіи учащихся непосильными занятіями. И гдѣ же, какъ не здѣсь, въ этомъ пока единственномъ во всей Россіи педагогическомъ обществѣ [1]) разрабатывать подробно и обстоятельно вопросъ о мѣрахъ и средствахъ къ устраненію всего непосильнаго, а, слѣдовательно, и вреднаго по каждому предмету обученія. Пусть каждый изъ насъ по мѣрѣ силъ и разумѣнія является ходатаемъ за «малыхъ сихъ». По-

[1]) Читано въ засѣданіи Учебнаго отдѣла Московскаго Общ. распр. техн. знаній 22 января 1883 года.

чинъ разработкѣ этой школьной злобы дня уже положенъ поучительнымъ сообщеніемъ В. М. Михайловскаго: «*Непосильныя занятія въ германскихъ школахъ*», сдѣланномъ въ засѣданіи 13 ноября 1882 г.

Итакъ, являюсь передъ вами съ челобитною. Заранѣе прошу извинить меня, совершенно неопытнаго въ адвокатской практикѣ, за неизбѣжные lapsus linguae, т.-е. за нарушеніе строгаго приличія, требуемаго дѣловымъ слогомъ.

Если бы, многоуважаемые слушатели, возможно было здѣсь, въ этой залѣ, у 500 или около особъ обоего пола средняго возраста, какъ особъ безъ профессіи, такъ и особъ разныхъ профессій, начиная съ писца и конторщика, окончившихъ курсъ въ городской школѣ или уѣздномъ училищѣ, и кончая учителями всѣхъ предметовъ, за исключеніемъ русскаго языка (объ нихъ рѣчь впереди) и даже профессорами (конечно, только не филологами),—если бы, говорю я, возможно было у всѣхъ этихъ особъ сдѣлать *внезапную ревизію* по части орѳографіи, т.-е. всѣмъ сдѣлать одинъ всеобщій диктантъ, спеціально для такого экстраординарнаго опыта приспособленный, размѣромъ не менѣе одной печатной страницы, то какое глубоко-поучительное и наглядно-вразумительное зрѣлище представила бы общая сумма разнообразнѣйшихъ «грѣшковъ» орѳографическаго свойства во всѣхъ пятистахъ диктантахъ! Если бы, послѣ просмотра (конечно, спеціалистами) всѣхъ диктантовъ, послѣ тщательной сортировки всѣхъ грѣшковъ и подведенія окончательнаго итога, обратиться къ писавшимъ правильно за объясненіемъ, почему въ извѣстномъ случаѣ писали такъ, а не иначе, то оказалось бы, что значительное число не можетъ объяснить основаній и пишетъ правильно лишь по навыку, сложившемуся годами, сначала въ школѣ, а потомъ за предѣлами школы уже подъ вліяніемъ профессіи,

требовавшей болѣе или менѣе постояннаго письма. Что же до неправильно писавшихъ, то значительное число не сумѣло бы найти ошибки, тѣмъ менѣе ее исправить; а если бы нѣкоторые и нашли и исправили, то опять таки не привели бы никакого другого основанія, кромѣ: «я такъ думаю, такъ мнѣ кажется». Словомъ, письмо, безукоризненно правильное и вполнѣ сознательное, можно считать обязательнымъ лишь для спеціалистовъ.

Теперь примемся и за спеціалистовъ. За первымъ экстраординарнымъ опытомъ надъ публикой вообще долженъ послѣдовать другой такой же экстраординарный—диктовка буквально того же самаго, но уже спеціалистамъ, т.-е. самимъ учителямъ русскаго языка всѣхъ степеней, начиная съ учителей начальныхъ школъ и кончая учителями средне-учебныхъ заведеній всѣхъ типовъ и наименованій. Что же до спеціалистовъ-филологовъ высшаго порядка, то имъ было бы предложено разсмотрѣніе диктантовъ и окончательное сужденіе о результатахъ.

Что же получилось бы въ результатѣ на основаніи, примѣрно, хотя сотни диктантовъ? Сумма и не малая не «грѣшковъ» (предположеніе возможности грѣшковъ было бы съ моей стороны непростительною дерзостью), а случаевъ *разногласія*,—разногласія, происходящаго отъ того обстоятельства, что разные преподаватели принадлежатъ къ разнымъ орѳографическимъ *приходамъ*: одни руководствуются Буслаевымъ, другіе Гротомъ, третьи Говоровымъ или Кирпичниковымъ, наконецъ, четвертые, хотя бы и очень немногіе, не пренебрегаютъ указаніями и «Справочной книжки» Геннинга (имя, конечно, менѣе громкое, чѣмъ имена Говорова и Кирпичникова, но заслуживающее вниманія). Для избѣжанія упрека въ преувеличеніи факта разногласія считаю нужнымъ привести по одному, по два образ-

чика на нѣкоторые случаи разногласія. Знаю, что и эти немногіе примѣры неспеціалистамъ покажутся неинтересными и даже скучными, и самъ чувствую, что, дѣйствительно, въ нихъ мало пищи для ума и сердца. Однако спеціалисты не мало поломали словесныхъ копій на орѳографическихъ турнирахъ изъ-за этихъ и подобныхъ случаевъ разногласія,—турнирахъ, только обостряющихъ разногласія и никогда не ведущихъ къ соглашенію; а между тѣмъ соглашеніе такъ желательно и такъ необходимо въ интересахъ «малыхъ сихъ». Интересы «малыхъ сихъ» совсѣмъ забываются въ горячкѣ орѳографическихъ препирательствъ. Наблюдая со стороны эти горячіе споры изъ-за какой-нибудь частички *не*, невольно подумаешь, что каждый изъ насъ, учителей русскаго языка, взялъ на откупъ или получилъ въ аренду тотъ или другой орѳографическій случай, а потому ради личныхъ выгодъ не хочетъ ничѣмъ поступиться.

Итакъ, нѣсколько образчиковъ разногласія въ диктантахъ спеціалистовъ. — Приведу ихъ относительно каждой изъ составныхъ частей слова, относительно *корней*, *окончаній*, *суффиксовъ* и *приставокъ* [1]).

Въ корняхъ — прежде всего относит. «хлѣбной», какъ называю я, буквы Ѣ—«въ разсужденіи которой наше правописаніе весьма погрѣшительно» (читаемъ мы въ концѣ § 10 учебника грамматики Буслаева).

лѣкарь	лекарь
хмѣль	хмель
смѣта	смета
мѣткій	меткій;

---

[1]) Ради наглядности слѣдовало бы не читать, а показывать эти образчики на экранѣ при помощи волшебнаго фонаря, но, къ сожалѣнію, картинъ орѳографическихъ для фонаря до сихъ поръ еще никто не догадался изготовить.

относительно другихъ гласныхъ:

пискарь и пескарь (двояко)

расти (растеніе) и рости (ростъ);

а вотъ образчикъ и троякаго письма:

снятки, снѣтки (Даль) и снитки (по Гроту), это по части рыбъ, а вотъ по части птицъ:

снѣгирь (ѣ), снегирь (е), снигирь (и);

относительно согласныхъ, именно при ихъ удвоеніи:

дрожжи и дрожди, вожжи и возжи,

брюжжать (на манеръ жужжать, какъ звукоподражательное) и брюзжать (отъ брюзга), тожъ дребезжать.

Насчетъ корней пока довольно, обратимся къ окончаніямъ:

1) прилагательныхъ род. п. ед. ч. м. р. при имен. на ой: свят—аго (по происхожденію) свят—ого (по произношенію [2]), золот—аго и золотого.

2) существительныхъ предл. п. ед. ч. разн. родовъ.

Въ имѣньи (на основаніи немыслимой здѣсь ассимиляціи, подобно какъ въ имѣніи).

Въ имѣньѣ (на основаніи неоспоримой привилегіи предл. п. всѣхъ родовъ въ большинствѣ случаевъ имѣть въ своемъ оконч. ѣ).

о Софьи, о Софьѣ.

Въ окончаніяхъ глагольныхъ разногласія быть не можетъ. Впрочемъ, одинъ случай припомнился: дышать и дышутъ (огнедышащій и огнедышущій).

Перехожу къ суффиксамъ... Знаю, что многіе изъ многоуважаемыхъ слушателей мысленно уже говорятъ: «какая скука! уши вянутъ отъ этой орѳографической—если не чуши, то суши!»—Еще нѣсколько минутъ терпѣнія! А кому уже нестерпимо скучно, того я попро

---

2) Лѣтъ 40—50 всѣ писали, потомъ перестали, теперь опять входитъ въ моду.

силъ бы въ теченіе этихъ минутъ не слушать меня, а подумать про себя о томъ, каково же намъ, орѳографическихъ дѣлъ мастерамъ, весь свой вѣкъ возжаться съ возжами да дрождями, съ пескарями да съ снѣгирями — и хоть немножко пожалѣть насъ, учителей русскаго языка, а больше того «малыхъ сихъ», нашихъ учениковъ.

Итакъ, насчетъ суффиксовъ:

а) существительныхъ:

копѣйка и копейка (одно изъ словъ непомнящихъ родства).

дворняжка и дворняшка
дѣвчонка и дѣвченка
мачиха и мачеха

мужчина, мущина, мужщина (послѣднее наиболѣе правильно);

б) прилагательныхъ:

гостиная и гостинная
стекляный и стекляннный;

в) глагольныхъ суффиксовъ (иначе примѣтъ):

свѣдѣніе и свѣденіе
затмѣніе и затменіе

(см. «Фил. Зап.» 1881, вып. VI—въ этомъ доказывается, что въ *затмѣніе* надо Ѣ, въ другомъ 1880, вып. VI—наоборотъ е, слѣдовательно, вопросъ открытый). И такихъ открытыхъ вопросовъ—не одинъ. А какъ же намъ, учителямъ, быть съ учениками въ ожиданіи рѣшенія подобныхъ вопросовъ? [1]).

---

[1]) Въ интересахъ „малыхъ сихъ“ слѣдовало бы держаться такого очень простого правила: вообще не писать Ѣ тамъ, гдѣ очень трудно доказать ея право на существованіе, а также и вновь не вводить ее туда, гдѣ прежде не писали ея (укажу на очень недавнее и, къ счастію, единственное пока нововведеніе въ словахъ: лѣкарь, лѣчить и т. д.) Въ самомъ дѣлѣ, что цѣлесообразнѣе и легче: *расширять* область

Что же до приставокъ, то здѣсь является едва ли не самый вопіющій образчикъ разногласія вслѣдствіе обычнаго столкновенія обоихъ враждебныхъ основныхъ элементовъ всякой орѳографіи — этимологическаго и фонетическаго, т.-е. начертанія словъ по происхожденію и начертанія словъ по произношенію. Здѣсь на первомъ планѣ фигурируетъ пресловутое по своему неправильному толкованію во всѣхъ учебникахъ правило о приставкахъ *воз, из, низ, раз,* съ такимъ же неправильнымъ исключеніемъ относительно *без* и *чрез.*

Послѣдователи Буслаева напишутъ:

возчувствую, разшибу, изцѣлю.

Послѣдователи Говорова и Кирпичникова съ Гиляровымъ:

восчувствую, расшибу, исцѣлю.

Найдутся послѣдователи и у Даля, которые разойдутся одинаково и съ послѣдователями Буслаева и съ послѣдователями Говорова относительно исключенной изъ правила приставки *без.* Если послѣдователи 2-хъ послѣднихъ напишутъ:

безкорыстный, безхитростный,

то послѣдователи перваго, т.-е. Даля, тѣ же слова изобразятъ такъ:

бескорыстный, бесхитростный.

Любопытно, что нѣкоторые изъ учащихся, какъ бы для примиренія этимологической правды съ фонетической неправдой или изъ угожденія и нашимъ и вашимъ, пишутъ:

произсхожденіе, разскрывать, возспользоваться.

И такіе случаи бываютъ не въ элементарномъ возрастѣ. Но въ какое поистинѣ странное, даже просто

употребленія Ѣ или *сокращать* эту область, которая съ теченіемъ времени уже значительно сократилась и еще болѣе должна сократиться въ дальнѣйшей борьбѣ за существованіе?

комическое положеніе невольно попадаетъ учитель, если, напримѣръ, мальчикъ $11^1/_2$ лѣтъ, очень удовлетворительно пишущій для своего возраста и притомъ довольно основательно знакомый не только теоретически, но и практически съ этимологическимъ составомъ словъ, вдругъ этимологически, слѣдовательно, правильно—напишетъ слово: произхожденіе. Вы, какъ добросовѣстный человѣкъ, должны сказать: написано правильно, а, какъ учитель русскаго языка, сейчасъ же правильное исправить и въ назиданіе прибавить: предлоги де *воз, из, низ, раз* тогда то и тогда то пишутъ обыкновенно по выговору, т.-е. неправильно.

Неужели относительно этого вопіющаго случая-разногласія намъ, спеціалистамъ, невозможно *sine ira et studio* столковаться и прійти къ соглашенію въ интересахъ «малыхъ сихъ»? Возможно и очень возможно: стоитъ только послѣдовать за Буслаевымъ, вполнѣ основательно если не упразднившимъ, то хоть ограничившимъ примѣненіе этого неправильнаго правила о приставкахъ *воз, из, низ, раз*,—правила, которое есть не что иное, какъ случайная уступка произношенію, сдѣланная невольно малограмотными предками и возведенная потомками грамотеями-буквоѣдами на степень орѳографическаго закона. Имя одного Буслаева, смѣю думать, можетъ перетянуть имена Говорова, Кирпичникова, Гилярова и tutti quanti; а если къ имени Буслаева на чашку вѣсовъ прибавить и имя Грота [1]), то перевѣсъ для всѣхъ, даже ослѣпленныхъ блескомъ пресловутаго правила, будетъ еще очевиднѣе, и соглашеніе должно быть признано не только возможнымъ, но и обязательнымъ.

Съ приставками, однако, я еще не совсѣмъ покончилъ (орѳографія—вещь настолько цѣпкая и липкая,

---

1) См. 260 стр. 2-й ч. „Фил. Разыск.“

что если разъ къ вамъ пристанетъ, то не скоро отстанетъ). Возвращаюсь снова къ предлогамъ: воз, из, низ, раз, этимъ четыремъ братцамъ, которые одни изъ всей многочисленной семьи предлоговъ совершенно случайно удостоились особенной привилегіи со стороны грамотеевъ новѣйшаго времени (лѣтъ 60 назадъ съ ними далеко такъ не церемонились). Изъ этихъ 4-хъ братцевъ возьму послѣдняго — предлогъ *раз*, именно относительно гласнаго звука **а**. Въ диктантахъ спеціалистовъ окажется, напр.,

азысканіе и **о**зысканіе (о́зыскъ)
асписаніе и **о**списаніе (о́спись).

Въ любомъ учебномъ заведеніи увидите на стѣнѣ или **а**спредѣленіе, или **о**списаніе уроковъ.

Послѣднее неправильно, слѣдуетъ, какъ и **а**спредѣленіе, писать **а**списаніе, какъ это просто и основательно объясняетъ Гротъ на стр. 263 2-й ч. своихъ «Фил. **А**зысканій», а не «**О**зысканій».

Еще образчикъ разногласія *двойныхъ приставокъ*,— разногласія, относительно котораго и самъ Гротъ оказывается не совсѣмъ послѣдовательнымъ и вслѣдствіе этого вдается въ такія скрупулезныя тонкости, объясненіемъ которыхъ мы напустимъ лишь туману въ головы «малыхъ сихъ». Возьму опять одинъ изъ 4-хъ предлоговъ, опять предлогъ *раз*. Одни спеціалисты напишутъ:

азсказъ (слѣдов., 2 приставки: предл. раз+съ)
другіе: **а**сказъ (слѣдов., 1 приставка: предл. раз)
азсчетъ, **а**счетъ и **а**зчетъ.

Лѣтъ пятьдесятъ или немного болѣе назадъ и писали и печатали, не мудрствуя лукаво, *ращетъ* и ничего,—прожили благополучно. А въ настоящее время академикъ Гротъ, увлекшись орѳографическимъ мудр-

ствованіемъ, хотя и не безъ основанія, но непрактично, какъ замѣчено было раньше, требуетъ писать:

расчетъ, расчесть (съ одной стороны)
разсчитать и разсчитывать (съ другой).

Объясненіямъ правописанія сейчасъ указанныхъ словъ: *разсказъ*, *расчетъ* и еще *разспросы* Гротъ посвящаетъ цѣлыхъ 3 печатныхъ страницы (261—263), и едва ли будетъ ошибочнымъ предположеніе, что нѣкоторымъ и изъ спеціалистовъ не сразу удается усвоить эти объясненія; тѣмъ менѣе сумѣютъ они внушить эти объясненія ученикамъ. Что же до профановъ, конечно, изъ числа особенно любознательныхъ, то далѣе 1-й стр. они не пойдутъ, а махнувши рукой и захлопнувши книгу, не безъ энергіи воскликнутъ: «Ну, тутъ и самъ Соломонъ не разрѣшитъ!»

Приставки пора, наконецъ, и въ отставку. Но не могу не остановиться на одномъ, особенно сбивчивомъ орѳографическомъ случаѣ, имѣющемъ нѣкоторую связь съ вопросомъ о приставкахъ. Я разумѣю разногласіе въ слитномъ и раздѣльномъ начертаніи въ тѣхъ случаяхъ, когда бываетъ трудно рѣшить: одно ли это слово или два, составляющія только по смыслу одно цѣлое, т.-е. выраженіе, именно въ области нарѣчій (у французовъ есть удобные термины относительно этихъ случаевъ: abverbes и locutions abverbiales).

Такъ, въ диктантахъ спеціалистовъ мы непремѣнно встрѣтимъ разногласія въ родѣ:

съ плеча и сплеча (сгоряча) или ни то ни се, т.-е,
съ тире: съ-плеча
на удалую и наудалую, или ни то ни се,
въ торопяхъ и второпяхъ, или ни то ни се,
въ слѣдствіе и вслѣдствіе, или ни то ни се.

Особенно же много хлопотъ доставляетъ неказистая на видъ такъ называемая частица *не* (отрицательная) рядомъ съ такой же неказистой частицей *ни*.

Онъ *не много* работаетъ. Онъ *немного* работаетъ. (Этотъ примѣръ взятъ изъ Грота. Любопытствующимъ рекомендую открыть книгу Грота на стр. 370 и прочесть сверху 4 строчки насчетъ раздѣльнаго *не много* и слитнаго *немного*; вообще же вопросу «О слитномъ письмѣ составныхъ реченій» посвящено у него ровно 9 страницъ).

Далѣе въ диктантахъ непремѣнно найдемъ такое разногласіе относит. *не* и *ни*:

не что иное (3 слова и частица *не* во главѣ)
ничто иное (2 слова и слитно *ни* въ первомъ)
не болѣе, *не* менѣе и *ни* болѣе *ни* менѣе.

Въ заключеніе нельзя не упомянуть и о разногласіяхъ въ области правописанія иностранныхъ словъ. Здѣсь многіе и изъ спеціалистовъ, т.-е. почти всѣ учителя элементарные, какъ незнакомые съ иностранными языками, очутятся совсѣмъ безъ точки опоры. Но и между учителями, знающими 3, 4 языка чужихъ, все-таки будутъ разногласія на письмѣ. Начнемъ съ самаго моднаго случая—гоненія на *ѳиту*, пущеннаго въ ходъ петербургскою печатью и санкціонированнаго самимъ академикомъ Гротомъ, ополчившимся на $5^1/_2$ страницахъ (135—141) противъ «византійской прабабушки», какъ онъ называетъ букву Θ [1]).

---

[1]) Рядомъ съ „византійской прабабушкой“ невольно приходитъ на умъ и дряхлая *болгарская прижывалка*, лишь въ одномъ изъ всѣхъ славянскихъ нарѣчій—въ русскомъ, по милости русскаго хлѣбосольства, свившая себѣ прочное гнѣздышко. Приживалка эта—буква Ѣ, буква мертвая и, вѣроятно, благодаря только своей фигурѣ, болѣе простой (сравнительно съ мудреными юсами) и очень близкой къ начертаніямъ Ь и Ъ, до сихъ поръ не погребенная въ пыли архивной, какъ погребены давнымъ-давно ея земляки юсы. Объ упраздненіи буквы Ѣ

Въ диктантахъ спеціалистовъ найдемъ:

Орѳографія (по-московски), орфографія (по-петербургски). Но Гротъ, конечно, и не воображалъ, что его непочтительное отношеніе къ «византійской прабабушкѣ» можетъ подать поводъ къ весьма курьезной ошибкѣ. Мнѣ извѣстны четыре случая, когда изъ-подъ пера учащихся вмѣсто *орѳографія* вышла *арфографія*, т.-е. нѣчто, имѣющее связь со струннымъ инструментомъ—*арфой*, а ужъ никакъ не съ греческитъ словомъ ὀρθος—правый, правильный. Въ 2-хъ случаяхъ эта *арфографія* красовалась на обложкѣ тетрадокъ, посвященныхъ именно орѳографическимъ упражненіямъ; въ двухъ же другихъ эта *арфографія* оказалась въ диктантахъ юношей 16—17-лѣтняго возраста.

Подъ вліяніемъ другого нововведенія, тоже петербургскаго происхожденія, въ диктантахъ спеціалистовъ можетъ явиться въ 2-хъ видахъ и такое, хотя и вполнѣ обрусѣлое, но, тѣмъ не менѣе, еврейскаго происхожденія слово:

суббота (удвоенное **б**) и субота (по-петербургски).

Такія слова, какъ: адрессъ, окказія, аккуратно, коммиссія, даже слово: драматическій и многія другія предстанутъ передъ вами въ двоякой формѣ, и даже троякой, какъ слово комиссія:

1) *коммиссія* (самая такъ сказать официальная парадная форма, застегнутая на всѣ пуговицы),

2) *комисія* (ей противоположная—домашнее дезабилье),

пока не можетъ быть и рѣчи, но противъ излишняго ухаживанья за этой дряхлой старушкой, сильно помятой временемъ (см. § 10 учебника Буслаева), нельзя не возстать въ интересахъ „малыхъ сихъ“ и нужно стараться вытѣснять букву ѣ отовсюду, гдѣ пишется она безъ достаточнаго основанія, и прежде всего изъ именъ собственныхъ (о чемъ будетъ сказано еще нѣсколько словъ далѣе), а также изъ такихъ словъ, какъ: грамотей, копейка, хмель, звено, купель и т. п.

3) *коммисія* (нѣчто среднее—между 2-мя крайностями),

Не невозможна и 4-ая: *комиссія*.—

А слово *грамотей*?

А имена собственныя иностраннаго происхожденія, требующія знакомства съ греческимъ языкомъ—знанія, какой гласный долгій и короткій.—Алексѣй и Сергѣй еще ничего, а Андрей непремѣнно встрѣтится въ 2-хъ видахъ, нечего и говорить объ *Авдеяхъ*, *Евсеяхъ*, *Елисеяхъ*, *Еремеяхъ*, *Фалеяхъ*. Сказано: Ѣ въ словахъ иностранныхъ не пишется—къ чему же впутывать здѣсь эту Ѣ въ угоду педантизму немногихъ буквоѣдовъ и на соблазнъ многихъ «малыхъ сихъ» [1])?

А въ переносахъ частей словъ съ одной строки на другую—развѣ не будетъ разногласія? Но довольно—sapienti sat!

---

[1]) Академикъ Гротъ: „*Надобно жалѣть*“, что въ нѣкоторыхъ заимствованныхъ словахъ и *особенно* въ именахъ собственныхъ Ѣ пишется *безъ надобности* только по условному соглашенію, напр., Сергѣй, апрѣль (стр. 142, т. II „Фил. Раз.“), но на стр. 311, къ удивленію, находимъ обычное толкованіе, почему пишется Ѣ, именно въ словахъ: Сергѣй, апрѣль и т. п. безъ всякой оговорки, которая давала бы право намъ, чернорабочимъ, т.-е. учителямъ, опираясь на авторитетъ академика, избавить большинство учащихся, не имѣющее ни малѣйшаго понятія о классическихъ языкахъ, отъ этой *ненадобности*. Едва ли *usus tyrannus* можетъ быть сильнѣе ученыхъ авторитетовъ, которыми обыкновенно и санкціонируется всякій подобный *usus*, иначе никто не имѣлъ бы права посягнуть и на остракизмъ „византійской прабабушки“ и даже предлагать косвенно „учащемуся нынѣ поколѣнію“ самому освободиться отъ *дармоѣда* твердаго знака (см. 318 стр. т. II „Фил. Раз.“). Трое изъ моихъ учениковъ (конечно, взрослыхъ) соблазнились было этимъ предложеніемъ, но, скрѣпя сердце, я долженъ былъ посовѣтовать этимъ *безъеровцамъ* снова увѣровать въ *еръ* по той простой причинѣ, что сама „настольная“ книга всякаго учителя русскаго языка вся сплошь напечатана съ *ерами*, и что въ самой этой книгѣ принципіальнымъ основаніемъ орѳографіи ставится положеніе: *usus norma scribendi* (см. стр. 174, т. II „Ф. Р.“). Не впадая въ противорѣчіе, согласиться съ такимъ положеніемъ нельзя. Правда, привычка и въ дѣлѣ правописа-

Что же до знаковъ препинанія, то и въ диктантахъ спеціалистовъ непремѣнно встрѣтятся разногласія, въ особенности же относительно двухъ: *точки съ запятой*, знака въ сущности не хитраго, но считающагося очень труднымъ учащимися даже старшаго возраста; 2) *двоеточія*, знака, напротивъ, почему то излюбленнаго учащимися всѣхъ возрастовъ и разставляемаго ими усердно при каждомъ удобномъ и неудобномъ случаѣ.

Просмотръ воображаемыхъ диктантовъ спеціалистовъ оконченъ. Подведемъ итоги. Приведено до *полсотни* словъ, только какъ примѣрныхъ образчиковъ разногласія на письмѣ у самихъ спеціалистовъ. Эта полсотня словъ относится къ *шести* различнымъ отдѣламъ орѳографическаго кодекса и, конечно, далеко не исчерпываетъ каждый изъ этихъ 6 отдѣловъ. Напротивъ, эта полсотня словъ только полсотня капель въ орѳографической пучинѣ,—пучинѣ бездонной, по крайней мѣрѣ, для многихъ изъ профановъ, кажущихся съ перваго взгляда вполнѣ грамотными потому только, что уже давнымъ-давно избавились отъ тяжелой повинности писать подъ диктовку, и потому, что вообще имъ мало приходится писать. Но оставимъ въ покоѣ профановъ. А вотъ что любопытно: какихъ бы балловъ наставили другъ другу спеціалисты, если бы имъ предложенъ былъ взаимный просмотръ и взаимная оцѣнка ихъ же диктантовъ? Относительно строгой оцѣнки учениковъ, особенно чужихъ, нѣкоторые изъ

нія—вторая натура, но только для тѣхъ, у кого она уже вполнѣ сложилась; *начинающіе* же (и даже близкіе къ концу, какъ вышеупомянутые безъеровцы) могутъ усвоить и другіе навыки, и усвоить тѣмъ легче, чѣмъ разумнѣе и проще основанія этихъ навыковъ и чѣмъ менѣе нововведенія идутъ въ разрѣзъ съ такими обычаями, какъ употребленіе буквы Ѣ и буквы Ъ (послѣдняя нисколько не затрудняетъ учащихся) Уничтожьте хоть *мелочныя* неразумныя правила—а ихъ не мало,—учащіе и учащіеся скажутъ отъ души спасибо.

спеціалистовъ не стѣсняются и прямо считаютъ ошибкой всякій случай разногласія. А самъ то строгій оцѣнщикъ всегда ли, т.-е. ежечасно ли и ежеминутно ли бываетъ вѣренъ себѣ относительно всѣхъ случаевъ разногласія? Да и возможно ли еще даже спеціалисту,—если онъ только живой человѣкъ, а не ходячій справочный орѳографическій словарь, — постоянно стоять на неусыпной стражѣ своей собственной орѳографіи? Ни одинъ спеціалистъ, научившійся въ школѣ писать, напр., приставки: *воз, из, низ, раз,* по Говорову, и уже учителемъ увѣровавшій въ правописаніе тѣхъ же самыхъ приставокъ по Буслаеву,—ни одинъ такой спеціалистъ, говорю я, не можетъ поручиться, что въ какой-либо своей работѣ, написавши въ одномъ мѣстѣ, напр., слово *происшествіе,* по Буслаеву, не напишетъ въ другомъ, черезъ страницу, другую по старой школьной привычкѣ: *происшествіе* или въ одномъ мѣстѣ *изчислить,* а далѣе *исчисленіе.* А въ словѣ: *затменіе* развѣ не проскочитъ у него подчасъ **Ѣ**, хотя бы онъ вполнѣ раздѣлялъ мнѣніе Грота, требующаго вопреки обычаю буквы **Е**? Отъ одного этого слова *затменіе* (о которомъ, невзирая на Грота, все еще продолжаютъ спорить спеціалисты, о чемъ я уже упоминалъ прежде),—отъ одного этого затменія можетъ случиться умопомраченіе—и нисколько не будетъ удивительнымъ, если любой изъ спеціалистовъ, подавленный египетской или точнѣе данаидовой работой, по просмотру цѣлой груды ученическихъ тетрадокъ, въ однѣхъ тетрадкахъ будетъ подчеркивать ѣ, какъ ошибку, въ словѣ: затменіе, а въ другихъ, наоборотъ, уже совсѣмъ машинально станетъ подмахивать карандашомъ, да еще синимъ или краснымъ, въ томъ же затменіи — но уже букву **е**. Многимъ изъ многоуважаемыхъ слушателей покажется, что ужъ слишкомъ много распространяюсь я о самихъ спеціалистахъ, но какъ же быть, если ужъ разъ я заявилъ

себя адвокатомъ «малыхъ сихъ», и если школьная орѳографическая судьба «малыхъ сихъ» прежде всего зависитъ отъ насъ, спеціалистовъ?

Теперь, на основаніи итоговъ, подведенныхъ обоимъ экстраординарнымъ опытамъ, постараемся получше разсмотрѣть самую орѳографію, приподнявши покрывало съ этого загадочнаго существа, только карающаго, но никогда не милующаго. Что такое орѳографія сама по себѣ? Что она такое по отношенію къ тѣмъ, кому вѣдаться съ ней обязательно? И, наконецъ, рѣшимъ чисто-практическій вопросъ, поставленный въ эпиграфѣ: «малые ли сіи» существуютъ для орѳографіи, или орѳографія для «малыхъ сихъ»? Иначе: есть ли орѳографія только орудіе просвѣщенія, или до извѣстной степени и тормозъ онаго?

На основаніи подведенныхъ итоговъ всякій безпристрастный здравый смыслъ легко придетъ къ слѣдующимъ выводамъ:

1) Искусство орѳографическое—искусство *трудное*,—настолько трудное, что для многихъ вполнѣ правильное письмо оказывается недостижимымъ, какъ будто имъ на роду ужъ было написано писать съ грѣхомъ попо-ламъ. Часто у людей, не поладившихъ съ орѳографіей, бываютъ двѣ орѳографіи: одна — официальная, статарная, болѣе осмотрительная, а потому болѣе благообразная, другая — неофиціальная, домашняя, курсорная, а потому блещущая если не количествомъ, то качествомъ грѣшковъ. Самъ Пушкинъ не особенно церемонился съ орѳографіей, напр., въ письмахъ къ своей супругѣ [1]). Но если великимъ людямъ не вмѣ-

---

[1]) См. „Вѣстн. Европы“ 1878, № 1 и № 3 „Новыя письма А. С. Пушкина 1830—1836 г.“—Вотъ образчики ошибокъ: относительно буквы **Ѣ**: 1) *въ окончаніяхъ*, начиная съ адреса Натальи Николаевнѣ Пушкиной (одинъ разъ Наталіи), къ Софьи, къ вѣстѣ, въ церквѣ, въ Казанѣ, о житьѣ-бытье, на кладбище, о здоровье, двести; 2) *въ корняхъ*: впѣ-

няются—и совершенно справедливо—такіе грѣшки, то «малымъ симъ», а заодно съ ними и ихъ учителямъ за тѣ же самые грѣшки подчасъ приходится—первымъ горько (ибо корни ученія, и прежде всего орѳографическаго, должны же быть горьки), а послѣднимъ солоно (хотя соль земли и не нуждалась бы, кажется, въ осоленіи).

2-мъ выводомъ будетъ: искусство орѳографическое—искусство *несовершенное*. Несовершенно оно потому, что есть искусство, еще не установившееся твердо на одномъ болѣе прочномъ изъ двухъ основаній — основаніи этимологическомъ, а придерживающееся обоихъ вмѣстѣ, т.-е. этимологическаго и фонетическаго. Во многихъ случаяхъ теорія орѳографіи прихрамываетъ то на ту, то на другую ногу, что очевидно изъ колебаній и разногласій въ средѣ самихъ жрецовъ орѳографическаго искусства. Мало придаютъ значенія даже

чатлѣнія, повѣденія, предмѣтомъ, мѣль, замѣдлила, побѣсѣдовать, попѣняй, въ смѣтанѣ, полезъ; 3) въ *другихъ частяхъ*: соловѣйкѣ, нѣжели, Пелагѣи (дат. пад.).—Относительно *другихъ буквъ*: 1) въ *окончаніяхъ*: другія старыя знакомыя, отцы посаженыя (во множ. ч. муж. р. *постоянно* ыя и ія), добрый малой, всякой, Полевова, Толстова, другова, аккова (каког вм. каково), на третій станціи, у нее, по переднямъ, оба влюбяться, Н. К. сердиться, выберитъ; 2) въ *корняхъ*: здраствуй, пологали, дотощился, произшедствіе, розтовщикъ, разтался, выдетъ, привести (вм. привезти), верьхомъ (постоянно); 3) въ *суффиксахъ*: умнинькая, худинькая, отхарковался, лаиться, надѣиться; иллюменацію, квартеры.—*Слитно*: отрицаніе съ глаголомъ: недружись, невижу, несдержала, неявится; възадъ, съдуру, надняхъ (3 раза); *раздѣльно*: не ужъ то и неужъ-то, не въ полнѣ, на единѣ, на примѣръ, къ стати.—Здѣсь приведено до 60 ошибокъ, но число ихъ во всѣхъ 75 письмахъ (на 69 печатн. стран.) зайдетъ гораздо за сотню, если считать всѣ уклоненія отъ нынѣ дѣйствующей орѳографіи, какъ, напр.: пріѣхать, пріятель, изключенъ, изкокетничаешься, произходить, изтрапилъ, разковывались, разпечатываются, Разтопчинымъ, разходы, разцатовалъ, разчислено, щеты, пренещастное, имянины.—*Orthographia cum temporibus mutatur!*

Государств. публичная историческая библиотека РСФСР
Межбиблиотечный абонемент Московской [illegible] библиотеки
Москов[illegible] Центральная [illegible]

спеціалисты и тому обстоятельству, что то, что они считаютъ установившимся и непреложнымъ, было тому назадъ 50, 100 лѣтъ далеко не таковымъ и что черезъ 50, 100 будетъ, въ свою очередь, отмѣнено или видоизмѣнено. Едва ли будетъ черезчуръ фантастичнымъ такое предположеніе: самъ Ломоносовъ, отецъ «россійской грамматики», писавшій, напримѣръ, въ окончаніяхъ им. п. мн. ч. всѣхъ трехъ родовъ прилагательныхъ сплошь *ыя* и *ія*, — самъ Ломоносовъ наврядъ выдержалъ бы удовлетворительно письменный вступительный экзаменъ по русскому языку въ одинъ изъ среднихъ классовъ любого среднеучебнаго заведенія. Не прошло и ста лѣтъ по смерти Ломоносова, какъ на орѳографическомъ конгрессѣ въ С.-Петербургѣ въ 1862 г. воротились было въ видахъ упрощенія къ тому же Ломоносовскому однообразному начертанію им. мн. ч. во всѣхъ трехъ родахъ, что отразилось между прочимъ, въ изданіяхъ предсѣдателя этого конгресса, Стоюнина [1]). Однако эта полезная въ практическомъ отношеніи попытка упрощенія осталась безъ дальнѣйшихъ послѣдствій. Различное начертаніе им. мн. муж. *ые* и *іе*, не имѣющее подъ собою ни этимологическаго, ни даже фонетическаго основанія, остается обязательнымъ для всѣхъ, не исключая и выпускаемыхъ изъ начальныхъ городскихъ и сельскихъ школъ, которымъ считается справедливымъ вмѣнять уклоненія отъ этого чисто-условнаго правила, притомъ нерѣдкія, въ ошибки, и притомъ «грубыя», которыя въ сложности съ другими могутъ прямо лишить и льготнаго свидѣтельства. Итакъ, орѳографія—искусство несовершенное, т.-е. неустановившееся и преходящее въ немаломъ числѣ случаевъ. Въ этомъ ея несовершен-

---

[1]) См. его книгу: „О преподаваніи русской литературы“ (по поводу I т. Ист. р. лит. Галахова). См. также вышеприведенные образчики орѳографіи въ письмахъ Пушкина.

ствѣ кроется одна изъ причинъ и перваго ея качества—трудности.

Таковъ отвѣтъ на первый вопросъ: что такое орѳографія сама по себѣ. Теперь другой вопросъ: какое значеніе придается обыкновенно этому несовершенному и трудному искусству орѳографическому, какъ предмету школьнаго обученія? Если многіе учителя этого искусства считаютъ орѳографію чѣмъ то непреложнымъ и прочно обоснованнымъ во всѣхъ своихъ частяхъ, слѣдовательно, чѣмъ то очень простымъ и вполнѣ опредѣленнымъ, а потому весьма образовательно дѣйствующимъ на умы «малыхъ сихъ» (насколько образовательно можетъ дѣйствовать иной разъ орѳографія, тому уже былъ приведенъ одинъ примѣръ по вопросу о приставкахъ *воз, из, низ, раз*);—если такъ смотрятъ сами спеціалисты, то публика,—та самая публика не безъ грѣшковъ—идетъ еще далѣе и видитъ въ умѣньѣ школьниковъ писать правильно, т.-е. согласно нынѣ дѣйствующей орѳографіи, наглядное проявленіе истиннаго патріотизма: «какъ русскому человѣку не умѣть правильно писать по-русски!» Въ концѣ концовъ, и спеціалисты и патріоты изъ публики возносятъ школьное обученіе орѳографіи на такой пьедесталъ, что съ высоты его русская орѳографія можетъ смѣло провозгласить и даже по-французски: «*la grammaire et la langue — c'est moi*!» и вслѣдъ за тѣмъ еще громче и уже по-русски выкрикнуть: «*диктантъ есть вещь, а прочее все—гниль!*», и притомъ диктантъ карательный, изъ приличія только называемый спеціалистами провѣрочнымъ. И вотъ грозная орѳографія ярляется передъ толпой «малыхъ сихъ» какимъ то Ваалomъ и Молохомъ, вмѣстѣ взятыми, требующими постоянно, если не кровавыхъ, то непремѣнно слезныхъ жертвъ. Да, если бы всѣ капли слезъ и пота, пролитыя съ тѣхъ поръ, какъ пишутся диктанты, изъ нѣдръ земныхъ

всѣ выступили вдругъ, то былъ бы вновь... конечно, не потопъ, но, во всякомъ случаѣ, грязь непроходимая вокругъ учебныхъ заведеній, особенно женскихъ. Словомъ, на вопросъ, поставленный въ эпиграфѣ, придется дать категорическій отвѣтъ: «не орѳографія существуетъ для «малыхъ сихъ», а «малые сіи» существуютъ для орѳографіи!»

Опасаюсь: такое мнѣніе о школьной постановкѣ орѳографіи, притомъ высказанное нѣсколько патетически, вызоветъ подозрѣніе въ желаніи потрясти основы орѳографіи. Но потрясать основы въ тѣхъ орѳографическихъ случаяхъ, гдѣ такихъ основъ вовсе не оказывается, едва ли возможно. Заподозрѣть же одного изъ жрецовъ орѳографическаго культа въ желаніи потрясти основы всей орѳографіи и содѣйствовать распространенію мрака орѳографическаго невѣжества — значило бы заподозрѣть его въ желаніи наложить руки на самого себя. Дѣйствительно, есть желаніе, но желаніе, вполнѣ благонамѣренное, только снизвести орѳографію съ ея высокаго пьедестала на болѣе скромный постаментъ и лишить ее права на жертвоприношенія въ видѣ карательныхъ диктантовъ. Обучайте правильному письму въ предѣлахъ возможнаго, обучайте неослабно и основательно, обучайте съ той самой минуты, когда «малые сіи» берутся впервые за грифель или карандашъ, но не поддавайтесь *диктантоманіи* и не увлекайтесь мечтой всѣхъ поголовно и чуть не въ пеленкахъ сдѣлать грамотными. Иначе искусство писать, орудіе для возможно широкаго распространенія просвѣщенія, вы превратите въ тормозъ, задерживающій доступъ къ свѣту для значительнаго большинства стремящихся къ нему [1]).

---

[1]) Кромѣ того, при господствѣ диктантоманіи родной языкъ становится для учащихся не матерью родною, какъ бы слѣдовало, а маче-

II.

Ceterum censeo usum dictandi esse delendum.

Лѣтъ 30, 40 назадъ подобнаго повѣтрія, какъ диктан томанія, еще не появлялось, какъ не слыхать было и о наводящемъ нынѣ панику дифтеритѣ. Такъ, въ первомъ классѣ (приготовительныхъ тогда не было) прежнихъ классическихъ гимназій диктанта и въ поминѣ не было; было одно списываніе и еще составленіе письменныхъ грамматическихъ примѣровъ: по крайней мѣрѣ, такъ было у одного изъ лучшихъ учителей И. К. Гедике (уже лѣтъ 15 умершаго). По его словамъ, если большинство учениковъ 1-го класса къ концу года умѣло совершенно правильно списывать съ книги, то онъ считалъ это прямымъ успѣхомъ въ дѣлѣ орѳографіи. Диктанты начинались со 2-го класса; въ старшихъ классахъ имъ не было мѣста,—тамъ были одни сочиненія. Спрашивается: писали ли прежде безграмотнѣе именно оттого, что было несравненно меньше диктантовъ?

Одинъ изъ директоровъ гимназій (тоже покойникъ) прямо высказалъ мнѣ свое мнѣніе, что въ то время писали грамотнѣе, и причину упадка грамотности впослѣдствіи видѣлъ въ новомъ порядкѣ обученія грамматикѣ, именно въ томъ, что стали начинать съ предложенія. Положимъ, причина и не въ этомъ; но интересно было бы вообще провѣрить, когда грамотнѣе писали—въ 40-хъ и 50-хъ годахъ или въ 60-хъ и 70-хъ годахъ, и какою цѣною добывалась тогда грамотность? Впрочемъ, можетъ отчасти дать понятіе о состояніи грамотности среди учащейся молодежи одинъ фактъ, от-

---

хой, и *злой мачехой*, къ которой, конечно, можно питать лишь чувство озлобленія или отвращенія. Только въ наилучшемъ случаѣ родной языкъ можетъ оказаться *мать-и-мачехой*, но не болѣе.

носящійся къ половинѣ 30-хъ годовъ и весьма наглядно свидѣтельствующій о болѣе, чѣмъ скромныхъ, требованіяхъ даже отъ поступавшихъ въ университетъ. «На первой лекціи,—разсказываетъ покойный Ю. Ѳ. Самаринъ,—Шевыревъ заставилъ насъ написать подъ диктовку нѣсколько страницъ, потомъ далъ намъ полчаса на внимательное прочтеніе написаннаго, и у всѣхъ, за весьма немногими исключеніями, къ числу которыхъ я не принадлежалъ, на каждой страницѣ оказалось у кого десять, у кого двадцать грубѣйшихъ ошибокъ противъ правописанія. Это насъ ужасно пристыдило, и не я одинъ, многіе изъ моихъ товарищей, благодаря этому уроку, серьезно взялись за грамоту» [1]). Но времена измѣнились, и черезъ 40, 50 лѣтъ требуютъ отъ учащихся уже въ низшихъ классахъ такой грамотности, безъ которой въ доброе не очень старое время свободно открывались двери университета. Такимъ образомъ ссылка и на 40-е годы едва ли можетъ быть основательна. Пишетъ теперь учащаяся молодежь, конечно, не хуже; чѣмъ въ 30-хъ и 40-хъ годахъ; но дѣло въ томъ, что прежде никто не обращалъ такого вниманія на орѳографическую грамотность, какъ въ настоящее время.

Вмѣстѣ съ болѣе быстрымъ распространеніемъ просвѣщенія, съ болѣе широкимъ развитіемъ школьнаго дѣла, само собою долженъ былъ усилиться и запросъ на грамотное письмо. По письму стали встрѣчать на вступительныхъ экзаменахъ въ высшія учебныя заведенія, по письму же и выпроваживать съ экзаменовъ, не считая нужнымъ добираться до ума экзаменующихся. Отъ выступающихъ и изъ среднихъ и изъ на-

---

1) Газета „*Русь*“ 1881, № 1, стр. 18. См. также вышеприведенные образчики орѳографіи въ письмахъ Пушкина, относящихся тоже къ 30-мъ годамъ.

чальныхъ школъ прежде всего стали требовать грамотнаго письма. Словомъ, запросъ на орѳографію сильно поднялся. — Но въ отвѣтъ на этотъ новый, небывалый запросъ какое же новое средство предложила школьная мудрость? Никакого новаго, а очень старое, изобрѣтеніе котораго теряется во мракѣ неизвѣстности, — упражненіе въ письмѣ со слуха—диктантъ, диктантъ въ низшихъ классахъ, диктантъ въ среднихъ, диктантъ въ старшихъ. Приглядываясь и прислушиваясь къ тому, что творится по части орѳографіи, особенно въ элементарныхъ классахъ многихъ такъ называемыхъ среднихъ или общеобразовательныхъ заведеній, невольно подумаешь, что это вовсе не общеобразовательныя, а спеціальнѣйшія изъ спеціальныхъ заведеній, приготовляющія поголовно всѣхъ учащихся къ отправленію должностей протоколистовъ или секретарей въ судахъ, въ разныхъ ученыхъ и неученыхъ обществахъ, а также и домашнихъ: первая обязанность всяческаго секретаря, какъ извѣстно, записывать вообще со слуха или писать прямо подъ диктовку.

Вѣрующіе въ чудодѣйственную силу диктовки на какое именно дѣйствіе ея, главнымъ образомъ, разсчитываютъ? Разсчитываютъ ли они на то, что слуховыя впечатлѣнія при помощи напряженнаго вниманія рефлективнымъ образомъ вызываютъ старательное, отчетливое воспроизведеніе слѣдовъ зрительныхъ впечатлѣній? Но слухъ и зрѣніе — два непримиримыхъ врага въ дѣлѣ письма. Слѣды зрительныхъ впечатлѣній очень немногочисленны и затѣмъ очень слабы; сравнительно съ живымъ впечатлѣніемъ на слухъ въ моментъ диктовки и съ акустическими навыками вообще эти слѣды такъ слабы, что память зрѣнія почти бездѣйствуетъ, ибо сбивается съ толку слухомъ и тѣмъ болѣе, чѣмъ болѣе неблагопріятна обстановка диктовки (степень волненія пишущаго, быстрота про-

изношенія диктующаго, количество диктуемаго, размѣръ класснаго помѣщенія и т. д.). Или, можетъ-быть, возлагаютъ надежду на силу анализа 10 — 11-лѣтняго ума, который при какихъ угодно условіяхъ, подъ вліяніемъ какого то наитія свыше способенъ быстро и вѣрно соображать и все, касающееся состава отдѣльныхъ словъ, и все, зависящее отъ взаимныхъ отношеній словъ между собою, а потому этотъ бодрый умъ стоитъ ежемгновенно настражѣ и не даетъ воли слуху? Но извѣстно, что большинство вѣрующихъ въ диктантъ совсѣмъ игнорируетъ корнесловное изученіе словъ, считая его непосильнымъ для ребяческаго ума даже въ самыхъ скромныхъ размѣрахъ. Что же до такъ называемыхъ правилъ, на которыя такъ не скупятся учебники, и которыя не безъ наслажденія объясняютъ ученикамъ нѣкоторые учителя (этихъ то именно учителей, любителей правилъ, по всей вѣроятности, и имѣлъ въ виду Гоголь въ извѣстномъ мѣстѣ 2-го тома «Мертвыя души», стр. 500 и 501, гдѣ рѣчь идетъ о юрисконсультѣ), то опытъ показываетъ, что правила учащіеся знаютъ, но о правилахъ этихъ забываютъ какъ разъ въ то время, когда ихъ нужно помнить,—забываютъ, конечно, подъ роковымъ давленіемъ всѣхъ тѣхъ же слуховыхъ впечатлѣній. Скажу болѣе, самыя правила, наполовину вовсе ненужныя, скорѣе собьютъ съ толку тѣхъ, которые на скорую руку вспомнятъ о существованіи ихъ на той или другой страницѣ учебника. Остается еще одно предположеніе и едва ли не самое вѣрное: не разсчитываютъ ли вѣрующіе, главнымъ образомъ, на карательныя послѣдствія диктовки? Но страхъ и слезы,—это хорошо знаетъ любой доморощенный психологъ — плохое подспорье въ какой угодно умственной работѣ. Словомъ, вѣра въ чудодѣйственную силу диктовки есть вѣра слѣпая, традиціонная, и какого-либо раціональнаго основанія ея, сколько ни

ломаешь головы, отыскать не можешь. Спеціалисты за недосугомъ очень скупы на объясненія, профаны же черезчуръ наивны; мнѣніе послѣднихъ о несомнѣнной пользѣ диктовки очень просто и очень пусто: «продиктуютъ, молъ, ученикамъ, ученики надѣлаютъ ошибокъ; укажутъ имъ эти ошибки, объяснятъ; они исправятъ ихъ и—не будутъ болѣе дѣлать ошибокъ». Имъ слѣдовало бы еще прибавить, что при исправленіи заставляютъ еще вдосталь налюбоваться на каждую ошибку и, какъ бы ни была она нелѣпа, буквально ее скопировывать. Попробуйте возразить профанамъ: зачѣмъ же заставлять дѣлать ошибки, когда вы заранѣе знаете, что непремѣнно надѣлаютъ ошибокъ, и даже знаете приблизительно, въ какомъ именно родѣ и въ какомъ именно словѣ? Не лучше ли стараться всячески предупреждать такія неизбѣжныя ошибки? Что сказали бы вы сами о такомъ воспитателѣ, который, желая внушить своему юному питомцу глубокое уваженіе къ чужой собственности, выбралъ бы такой путь: самъ бы постоянно устраивалъ такую соблазнительную обстановку, при которой ни одинъ ребенокъ не могъ бы побороть искушенія потихоньку стащить какое-либо вкусное лакомство или блестящую бездѣлушку; затѣмъ за каждый проступокъ такого рода сей воспитатель строго наказывалъ бы, предварительно прочитавши приличную случаю проповѣдь «о честности высокой»? Какъ вы полагаете, добился ли бы такой премудрый воспитатель до развитія въ своемъ питомцѣ чувства честности высокой? Не то ли же самое при диктовкѣ: заставляя упражняться въ ошибкахъ, вы вѣдь только пріучаете глазъ къ ошибкамъ?—Comparaison n'est pas raison, отвѣтятъ вамъ профаны и съ настойчивостью, достойною Галилея, будутъ твердить: а все-таки диктанты полезны, цѣлыя де поколѣнія выучивались такимъ образомъ правописанію. На воз-

раженія ваши, что далеко не всѣ при помощи диктантовъ выучиваются правильному письму, и что трудно доказать то, что выучившіеся правописанію выучились именно благодаря только диктантамъ, махнутъ рукой и прекратятъ бесѣду.

Но оставимъ профановъ въ покоѣ при ихъ убѣжденіи, что вся грамотность вращается вокругъ да около диктантовъ, что диктантъ есть вещь, а прочее все—гиль. Многіе ли даже изъ спеціалистовъ-практиковъ усомнятся въ пригодности диктантовъ даже тогда, когда имъ поставятъ на видъ факты, — факты очевидные и вопіющіе. Позвольте еще на нѣкоторое время искусить ваше долготерпѣніе и задержать ваше вниманіе на одномъ изъ такихъ фактовъ.

Сначала слова два для характеристики субъекта. Субъектъ вовсе не исключительный, а такой, какихъ не мало найдется въ младшихъ классахъ любой школы. Это дѣвочка 11 лѣтъ, среднихъ способностей, нервозная, отсюда волнующаяся еще за 2, 3 дня до диктовки, еще болѣе, конечно, волнующаяся во время диктовки и постоянно оплакивающая свои орѳографическіе грѣхи послѣ того, какъ ихъ нещадно покараютъ неудовлетворительнымъ балломъ. Что это дѣвочка среднихъ способностей, то доказывается удовлетворительными, даже подчасъ хорошими отмѣтками по другимъ предметамъ, а также за устные отвѣты изъ русскаго. Въ болѣе раннемъ возрастѣ эта дѣвочка, сравнительно со своими старшими братомъ и сестрою, не отличалась особенною любовью къ литературнымъ развлеченіямъ, и позднѣе и не такъ сильно обнаружилась въ ней охота къ слушанію чужого чтенія и еще слабѣе охота къ собственному чтенію; самое умѣнье читать правильно и бѣгло долго ей не давалось.

А вотъ и вполнѣ документальная исторія орѳографическихъ злоключеній этой дѣвочки въ первый годъ

обученія ея въ школѣ. Въ двухъ ея тетрадкахъ, исключительно посвященныхъ диктантамъ, исписано $68^1/_2$ страницъ, и на этихъ $68^1/_2$ страницахъ цѣлый дремучій лѣсъ ошибокъ, разумѣется, до безконечности разнообразныхъ. Подвести точный итогъ этимъ ошибкамъ человѣку, не особенно сильному въ бухгалтеріи, положительно невозможно. И вотъ почему именно. Диктовки были двоякаго рода: 1) капитальныя или уголовныя, т.-е. такія, послѣ которыхъ тетрадки брались учительницей, просматривались, ошибки отмѣчались (но не исправлялись), считались и карались балломъ. Такихъ диктовокъ насчитано мною 20, начиная съ 5 сентября по 7 мая (включительно) и въ этихъ 20 диктантахъ оказалось ровно 218 ошибокъ (цифра кругленькая)! Если же принять во вниманіе, что по обычаю, вопіющему по своей нецѣлесообразности и, къ сожалѣнію, весьма еще распространенному, всѣ эти 218 ошибокъ въ разное время, вслѣдъ за каждымъ диктантомъ, т.-е. на самомъ мѣстѣ преступленія, выписывались и притомъ съ дипломатическою точностью параллельно съ тѣми же словами въ исправленной редакціи, и притомъ даже такія безобразныя, какъ: вредядъ вм. вредятъ, босякомъ вм. босикомъ, бачушка вм. батюшка, короулъ вм. караулъ и т. д. ad infinitum; если принять во вниманіе, говорю я, и это вопіющее обстоятельство, то цифру 218 надо удвоить и всѣхъ ошибокъ будетъ тогда 436. Если вы захотите прослѣдить по отдѣльнымъ диктантамъ за движеніемъ цифры ошибокъ, то никакой прогрессіи ни ариѳметической, ни геометрической, ни вверхъ, ни внизъ не усмотрите; бросится въ глаза лишь постоянное колебаніе въ числѣ ошибокъ, зависящее отчасти и отъ числа страницъ продиктованнаго (среднимъ числомъ диктовалось 2 стр.); такъ, въ первомъ диктантѣ—9 ошиб., затѣмъ 11, еще разъ 11 и еще разъ

11, затѣмъ 6, потомъ 13, опять 11, за ними 8 и т. д. Но что замѣчательно, къ концу — въ послѣднихъ четырехъ диктантахъ замѣчается прогрессъ—вы думаете въ правильности письма—нѣтъ! Прогрессъ въ безграмотствѣ: если въ диктантѣ № 20 и послѣднемъ 9 ошиб., т.-е. ровно столько же, сколько и въ первомъ, зато въ № 19—18 ошибокъ, въ № 17—тоже 18. Правда, въ диктантѣ № 18 только 6 (только $1^1/_2$ стр. письма), однако каковы онѣ на взглядъ? Изъ этихъ 6 ошиб. одна: мѣньше (съ *ъ*), остальныя 5 — всѣ глагольныя формы, а именно: видѣтъ, хочѣшь, останешся безъ *ь*), спрашеваетъ, возми (безъ *ь*). И такія ошибки въ диктантѣ 9 апрѣля, слѣдовательно, послѣ того, какъ задолго были пройдены спряженія глагола и наклоненія и виды и вообще чуть ли не весь учебникъ Тихомирова послѣдняго 10 изданія. Пресловутыя правила въ родѣ, что 2 л. ед. ч. пишется **ь** въ окончаніи и т. п., дѣвочка, конечно, знала; иначе за устные отвѣты по теоріи не получала бы удовлетворительныхъ отмѣтокъ, а написала въ диктантѣ (да потомъ еще буквально списала подъ диктантомъ): останеш**ся.** Гдѣ же, спрашивается, противодѣйствіе правилъ роковымъ по своей силѣ слуховымъ впечатлѣніямъ при диктовкѣ, когда ушки дѣйствительно на макушкѣ, а глаза съ ихъ орѳографическою близорукостью, вмѣстѣ съ правилами—въ карманѣ? Тридцать тысячъ разъ готовъ повторять: въ борьбѣ могущественнаго слуха съ такими слабыми противниками, какъ неразвитое въ орѳографическомъ смыслѣ зрѣніе и столь же слабая во время именно диктовки грамматическая сообразительность всегда въ элементарномъ возрастѣ останется побѣдителемъ слухъ и слухъ. Насколько письмо со слуха не только не развиваетъ орѳографической зоркости, но просто притупляетъ ее, доказательствомъ могутъ служить диктанты 2 рода, т.-е. такіе, которые не просма-

тривались на дому учительницей, а исправлялись тутъ же въ классѣ по написанному на доскѣ одною изъ ученицъ.

Такихъ меньшихъ по объему диктантовъ, такъ сказать, не въ счетъ абонемента, было тоже не менѣе 20. Трудно сказать, сколько именно ошибокъ въ этихъ диктантахъ: обыкновенно учащіеся, исправляя ошибку, не перечеркиваютъ неправильную букву и не пишутъ правильную сверху надъ нею, а обыкновенно на ней, и часто вмѣсто буквы получается что то похожее на жучка или паучка, но никакъ не буква; также дѣлаютъ поправки и во время самаго письма. Отсюда трудно распознать, что именно и когда исправлено. Но дѣло въ томъ, что въ каждомъ изъ этихъ сверхабонементныхъ диктантовъ осталось неисправленными (несмотря на легкость исправленія, стоило только глядѣть внимательно на доску) отъ 3 до 7 ошибокъ, слѣдовательно, среднимъ числомъ по 4 въ каждомъ. А такъ какъ диктантовъ было 20, то, помножая 4 на 20, получимъ новую почтенную цифру 80, что съ прежнимъ итогомъ ошибокъ въ капитальныхъ диктантахъ даетъ уже 298; смѣло накидывая 2, получимъ 300 неправильныхъ подчасъ до безобразія начертаній словъ. Не забудемъ, что первая серія изъ 218 неправильныхъ начертаній продефелировала передъ глазами дѣвочки вдвойнѣ и намозолила ей глаза такъ, что, вѣроятно, навѣки испортила орѳографическое зрѣніе. Двадцати-четырехлѣтняя практика моя, какъ учителя старшихъ классовъ весьма разнообразныхъ заведеній,—учителя, пожинающаго плоды орѳографическихъ сѣмянъ, посѣянныхъ въ младшихъ классахъ, даетъ мнѣ нѣкоторое право прямо утверждать, что раннюю порчу глазъ впослѣдствіи въ возрастѣ отъ 16—18 лѣтъ вполнѣ исправить уже нельзя: на 30 человѣкъ въ первомъ изъ старшихъ классовъ, безуко-

ризненно пишущихъ, нельзя полагать болѣе 4, 5, плохо же пишущихъ (и такіе постоянно бываютъ) 2, 3, а остальные 20, 22 человѣка пишутъ и шатко, и валко, и на сторону, такъ что, когда подведешь итогъ ошибокъ цѣлаго класса въ первомъ же провѣрочномъ диктантѣ, по которому встрѣчаю всегда своихъ новыхъ учениковъ, то цифра обыкновенно заходитъ за *сто*, и на брата приходится отъ 2 до 3 ошибокъ да еще съ дробью и притомъ далеко неоднородныхъ, напротивъ, захватывающихъ понемногу всѣ отдѣлы орѳографіи. Да, если бы учителя всяческихъ классовъ, возлагающіе великія надежды на диктовку, почаще подводили подобные итоги ошибокъ цѣлаго класса, то они, навѣрное, сильно бы призадумались надъ вопросомъ: полезно ли, въ самомъ дѣлѣ, учить безошибочному письму, упражняя въ писаніи съ ошибками при помощи диктовки? Скучно, очень скучно, господа, и слушать то отчеты о подобныхъ итогахъ, но каково было мнѣ нѣсколько часовъ посвятить развлеченію орѳографической бухгалтеріей и статистикой, составляя выслушанный вами отчетъ объ орѳографической несостоятельности только одной единственной банкротки, вовсе не злостной, а просто несчастной банкротки.

Воля ваша, господа, а я еще не совсѣмъ покончилъ мое сказаніе объ орѳографическихъ злоключеніяхъ моей кліентки; но вѣдь адвокаты говорятъ еще и не такія длинныя рѣчи. Кліенткѣ моей теперь уже 12 лѣтъ и въ текущемъ учебномъ году состоитъ она въ числѣ учениць слѣдующаго 2 элементарнаго класса (или 3-го, если считать приготовительный). Въ этомъ классѣ новая учительница (въ этомъ заведеніи, кстати замѣтить, что ни классъ, то новая учительница по тремъ языкамъ) и новые диктанты, и какіе еще диктанты, прошу прислушать!

Такъ, первымъ диктантомъ, которымъ были встрѣчены ученицы въ началѣ курса 2 класса былъ отрывокъ изъ «Дѣтства и Отрочества» Толстого «*Уборка хлѣба*», начинающійся сложнымъ предложеніемъ съ двумя мѣстоименіями *который*, неудобопонятнымъ для даннаго возраста, и заключающій во второй половинѣ своей длинное слитное предложеніе, разобрать которое сразу сумѣетъ развѣ ученикъ среднихъ классовъ, одолѣвшій синтаксисъ сложнаго предложенія и, конечно, не во время письма подъ диктовку, а въ иномъ болѣе нормальномъ состояніи духа. Кстати упомянуть, мнѣ пришлось не такъ давно пользоваться этимъ же отрывкомъ на урокѣ съ почти 12-лѣтнимъ мальчикомъ. (Замѣчу въ скобкахъ, объ орѳографіи я вѣчно и крѣпко помню, но никогда не приношу ей въ жертву ни грамматическаго ни стилистическаго изученія родного языка.) Послѣ разбора общаго содержанія, разъясненія плана этого отрывка, послѣ синтаксическаго разбора сложныхъ предложеній, послѣ разбора этимологическаго (преимущественно разложенія наиболѣе удобныхъ словъ на ихъ составныя части), отрывокъ этотъ въ три пріема былъ заученъ наизусть и по частямъ писался на доскѣ и писался безъ ошибокъ. Правда, этотъ мальчикъ одинъ изъ тѣхъ счастливчиковъ, которымъ на роду писано писать правильно, однако, пишущій еще далеко не безъ ошибокъ; подъ диктовку онъ у меня ничего не пишетъ, кромѣ 4, 5 краткихъ вопросовъ по нехитрой теоріи элементарной грамматики и то изрѣдка. А здѣсь диктуютъ этотъ же отрывокъ *ex abrupto*, сплеча; даже не прочитывается диктующею весь отрывокъ до диктовки. Результатъ неизбѣжный: десятокъ и болѣе ошибокъ. За «*Уборкой хлѣба*» Толстого послѣдовала «*Гроза*» Гончарова (отрывокъ тоже разученный мною съ вышеупомянутымъ ученикомъ, но по еще болѣе мелкимъ долямъ и тоже по долямъ

писавшійся на доскѣ). За «*Грозой*» Гончарова пошли «*Лѣтніе туманные дни*» Тургенева (изъ «Лѣсъ и степь»), вслѣдъ за «*Лѣтними туманными днями*» на $2^1/_2$ страницахъ разлился и самъ «*Чудный Днѣпръ*» Гоголя, и понесъ онъ на своихъ волнахъ цѣлую дюжину ошибокъ, и чудный Днѣпръ превратился сразу во что то чудное. Это число 12 для 12-лѣтней дѣвочки, однако, еще очень малое: Гоголя и въ старшихъ классахъ диктовать не всякій рѣшится, такъ слогъ его своеобразенъ и въ выборѣ отдѣльныхъ словъ и въ построеніи цѣлой фразы. Но вѣра въ чудодѣйственную силу диктанта тѣмъ и сильна, что слѣпа, и болѣзнь диктантоманіи тѣмъ и опасна, что притупляетъ педагогическій тактъ и чутье и при выборѣ матеріала для диктовки, и при оцѣнкѣ результатовъ ея. И какъ не надоѣстъ, наконецъ, вѣчно диктовать, вѣчно читать да считать ошибки и, наконецъ, вѣчно карать за оныя, не задумываясь ни на минуту о томъ, кто виноватъ! А виноватъ, конечно, тотъ, кто вмѣсто того, чтобы *обучать*, вѣчно *экзаменуетъ* изъ того, чему еще не обучилъ да и обучить не можетъ, упражняя какъ разъ въ противоположномъ—въ дѣланіи, такъ сказать, *культивированіи ошибокъ*. Сами ошибки настолько поучительны и вразумительны, что только остается удивляться близорукости одержимыхъ диктантоманіей и вслѣдствіе этого даже не желающихъ поразмыслить о причинѣ ошибокъ. Въ самомъ дѣлѣ, отчего въ этомъ *Чудномъ Днѣпрѣ* явились, напримѣръ, такія ошибки: величаго (вмѣсто величаво) 2 раза на одной строчкѣ, озераетъ, *будту* вмѣсто будто, и *не отъ рѣки* вмѣсто *и нѣтъ рѣки*, равной и т. д., *дремля* разломанное горы (вмѣсто древле разломанныя горы) или то колебаніе во время письма, оставившее слѣды въ поправкахъ, напримѣръ: «ходитъ онъ плавнымъ разливомъ *посреди* ночи, какъ *посреди* дня, такъ написано было сначала,

а потомъ (вѣроятно, при повторительномъ чтеніи послѣ диктовки) исправлено согласно Гоголю *середь* ночи, какъ *середь* дня. Причина ясна, какъ Божій день: съ одной стороны, роковая сила слуховыхъ впечатлѣній, съ другой—безпомощное состояніе разсудка, не понимающаго совершенно многихъ мѣстъ (особенно лирическаго характера) и вмѣстѣ отсутствіе памяти зрѣнія. Но ошибокъ (12), повторяю, сравнительно все-таки мало: въ большинствѣ — формы именъ и глаголовъ (даже такихъ, какъ сыплются) — правильны, хотя встрѣчаются прекрыть, видилъ, подбаченевшись. Словомъ, васъ поражаетъ какая то смѣсь нѣкоторой грамотности съ безграмотствомъ, а также неравномѣрное распредѣленіе числа ошибокъ въ диктантѣ: на первой стр. ихъ 7, на второй только 2; а на половинѣ третьей стр. стоитъ только одна «подбаченевшись». (Вообще въ диктантахъ чаще бываетъ наоборотъ: къ концу ошибокъ больше вслѣдствіе, между прочимъ, утомленія.) Если мнѣ скажутъ, вотъ видите: отрывокъ, дѣйствительно, очень трудный, а ошибокъ, вы сами сознаетесь, сравнительно мало. На это я предложу продиктовать этотъ отрывокъ еще хоть разъ, примѣрно недѣли черезъ двѣ, и васъ, навѣрное, подарятъ отчасти старыми, отчасти и новыми ошибками. Словомъ, въ области диктантовъ царитъ страшная случайность, главной причиной которой является ненормальное настроеніе пишущихъ со слуха.

Диктантоманія—болѣзнь заразительная, и геркулесовыми столбами диктантоманіи слѣдуетъ признать диктовку по-французски тоже дѣвочкамъ 11—12 лѣтъ, и въ числѣ ихъ моей злополучной кліенткѣ, и притомъ диктовку чего же: статеекъ, совершенно имъ незнакомыхъ, многія мѣста которыхъ онѣ прямо не понимаютъ. Не надо забывать, что если письмо подъ диктовку по-русски есть самое сложное изъ упражненій,

то по-французски оно осложняется еще необходимостью переводить мысленно французскую рѣчь на русскій языкъ, и упражненіе дѣлается уже прямо пыткой [1]). При такомъ варварскомъ условіи французская рѣчь является для слуха учащихся какъ бы сплошнымъ каламбуромъ: и что же удивительнаго, если моя злосчастная кліентка, не понимая смысла, то пишетъ раздѣльно цѣлыя слова, то сливаетъ воедино два слова; напримѣръ, вмѣсто *il évite—онъ избѣгаетъ—il est vite—онъ есть скоръ*, или *parvint* одну глагольную форму превращаетъ въ два слова: предлогъ и существительное *par vin*, или *à la rivé* вмѣсто *à l'arrivée*; нечего и говорить объ ошибкахъ относительно разнообразнаго начертанія одного и того же звука или безчисленныхъ нѣмыхъ звуковъ на концѣ словъ. И такіе диктанты практикуются съ настойчивостью, достойною лучшей цѣли, несмотря на то, что большинство пишетъ не лучше моей кліэнтки, а нѣкоторыя даже еще хуже; если у нея оказывается въ итогѣ на двухъ страницахъ до 26 ошибокъ, то есть субъекты, у которыхъ число доходитъ до 40. И, само собою разумѣется, такіе блестящіе орѳографическіе подвиги награждаются соотвѣтственными драконовскими баллами, еще болѣе жестокими, чѣмъ баллы за русскіе диктанты, и, конечно, эти баллы орошаются еще болѣе обильными слезами.

---

1) См. „Русск. Филолог. Вѣстникъ“, 1883, № 4, интересную и оригинальную статью И. Соломоновскаго: *Раціональный способъ обученія письменному изложенію мыслей*. Вотъ что, между прочимъ, говорится здѣсь о диктовкѣ: „Диктовка въ нѣкоторыхъ случаяхъ требуетъ отъ дѣтей того, что превышаетъ не только силы человѣка, но и вообще силы природы. Требовать примѣненія правилъ орѳографіи отъ дѣтей, не умѣющихъ письменно излагать своихъ мыслей, то же самое, что требовать знанія грамматики отъ субъекта, не умѣющаго говорить. Научите попугая или годичнаго ребенка грамматикѣ, и я повѣрю, что диктовка полезна для орѳографическихъ и стилистическихъ цѣлей“ (стр. 52).

Вотъ что значитъ слѣпая вѣра въ чудодѣйственную силу диктантовъ! Все это было бы только смѣшно когда бы не было такъ грустно и больно за «малыхъ сихъ».

Предвижу возраженіе: «правда, вы представили факты вопіющіе, факты немыслимые въ сколько-нибудь благоустроенной школѣ, но, тѣмъ не менѣе, ихъ нельзя не признать исключительными, и въ сущности вы сражаетесь съ вѣтряными мельницами. Кто же будетъ стоять,—продолжаютъ мои возражатели,—за подобныя дѣйствительно варварскія диктовки, но вы какъ будто забыли или нарочно умалчиваете о довольно уже распространенныхъ болѣе методическихъ способахъ диктовки, которые не рѣдкость встрѣтить въ любой начальной школѣ, о звуковой диктовкѣ, о предупредительной диктовкѣ, не имѣющей ничего общаго съ карательной. Неужели пользу и такой диктовки вы будете отрицать? Вѣдь отрицать эту пользу можетъ только тотъ, кто, въ свою очередь, одержимъ недугомъ, прямо противоположнымъ диктантоманіи,—*диктантофобіей*, недугомъ совершенно новымъ, неслыханнымъ».— Дѣйствительно, отвѣчу я, крайность родитъ крайность, и диктантоманія въ силу реакціи породила во мнѣ диктантофобію, и всяческіе диктанты именно въ элементарныхъ классахъ я готовъ признать за средство, вовсе нецѣлесообразное или, по крайней мѣрѣ, ведущее къ цѣли черезчуръ окольными путями. Въ примѣненіи къ практикѣ новыхъ способовъ диктовки въ начальной школѣ я совершенный профанъ и искренно желалъ бы, чтобы поучили меня уму-разуму и показали мнѣ неосновательность моего взгляда. Взглядъ же мой таковъ: мнѣ сдается, что такъ называемая звуковая диктовка, т.-е. одно изъ «орѳоэпическихъ» упражненій (какъ величаетъ ее одно изъ новѣйшихъ пособій: *Методика обученія правописанію* Дьяченко. М.

1881., стр. 64—84,—различая при этомъ двѣ звуковыя диктовки: аналитическую и синтетическую)—звуковая диктовка есть чистѣйшая иллюзія. *Пиши, какъ слышишь.* Но что же слышитъ ухо учащихся? Нѣчто ни съ чѣмъ несообразное, въ дѣйствительности не существующее — но*жжжжс*, ро*жжжжс*, раз*ззз*, моро*ззз*, го*ддд*, са*ддд*, ло*ббб* и т. п. Къ чему это насиліе надъ слухомъ и языкомъ?—Еще бы учащійся написалъ *ш* при такомъ рѣжущемъ уши жужжаньѣ въ устахъ учителя? Далѣе въ сборникахъ для элементарныхъ диктантовъ на первой же страницѣ вы встрѣчаете весьма странный матеріалъ, въ одномъ подъ заголовкомъ: *Пиши, какъ говоришь* (т.-е. кто же? самъ учащійся?) на страницѣ съ небольшимъ фразъ 70, 75, въ другомъ подъ болѣе пространнымъ заглавіемъ: Изображеніе всѣхъ звуковъ слова согласно съ *правильнымъ его произношеніемъ* — только всего 20 (все пословицъ коротенькихъ въ родѣ: наша дуда и туда и сюда). Первый вопросъ, который невольно приходитъ въ голову: что такое *правильное* произношеніе? И неужели всего на все можно было найти только 20 коротенькихъ фразъ, въ которыхъ *всѣ* звуки правильно произносятся, а во всѣхъ остальныхъ фразахъ этого же сборника, которыхъ, по меньшей мѣрѣ, насчитаешь до 800, звуки какъ же произносятся, всѣ неправильно? или одни правильно, а другіе неправильно? — Сличимъ послѣднюю фразу № 20 этого перваго загадочнаго отдѣла: *Храни заборъ, береги и запоръ* съ первою фразою слѣдующаго II отд. подъ заглавіемъ: Изображеніе гласныхъ *буквъ* безъ ударенія (вѣроятно, опечатка—звуковъ, неясныхъ въ произношеніи). *Нашла коса на камень.* Будемъ произносить, какъ всѣ грамотные произносятъ,— никакой рѣшительно разницы относительно правильности самый музыкальный слухъ не откроетъ; но всякій увидитъ, что какъ въ первомъ, такъ и во вто-

ромъ примѣрѣ *не всѣ* звуки изображаются согласно съ произношеніемъ. По нѣкоторомъ краткомъ размышленіи ларчикъ просто открывается. Читайте по слогамъ: *Хра-ни за-боръ бе-ре-ги* и *за-поръ*. Дѣйствительно, всѣ звуки изображай смѣло соотвѣтствующими буквами. Но развѣ нельзя произнести и другую фразу тоже по слогамъ? *На-шла ко-са на ка-мень*, и въ этомъ случаѣ пиши смѣло, какъ слышишь. Однако, какъ ни произноси словъ: бе-ре-ги (въ 1-мъ примѣрѣ) и слово камень (во 2-мъ примѣрѣ) никакое «самое правильное» произношеніе не предохранитъ отъ соблазна изобразить звукъ **е** буквою Ѣ. Итакъ, правильное произношеніе есть не что иное, какъ произношеніе по слогамъ. А такое прямо уже искаженное произношеніе звуковъ, примѣры котораго приведены прежде, какъ ножжж, рожжж, раззз, лоббб — тоже надо признать правильнымъ? Слѣдовательно, нужно положить за правило всегда и всѣмъ произносить по писанному такъ: *чьто, сюда, грибы*, или пошелъ ни по что, принесъ ничего или съдѣлай, возъпитаніе, подъданные, ловъко. Правда, нельзя не упрекнуть насъ, русскихъ, за нѣкоторую вялость артикуляціи, за лѣнь приводить въ должное движеніе голосовой аппаратъ, но вѣдь есть всему предѣлъ и мѣра. Конечно, произношеніе *чивосъ*, *чаво*, *паштенный*, *чиоэкъ* или *чэкъ* немыслимо для человѣка мало-мальски учившагося по книгѣ; но, съ другой стороны, и произношеніе словъ по слогамъ или съ шипѣньемъ и свистомъ на концѣ нельзя же считать правильнымъ. Такъ зачѣмъ же въ вопросъ о правильномъ письмѣ замѣшивать какое то несуществующее правильное произношеніе? Просто-напросто гг. составители сборниковъ для диктанта тѣшатъ себя иллюзіями опять таки въ угоду все той же диктантоманіи [1]).

[1]) Хлопотать же о немногихъ случаяхъ, гдѣ письмо совершенно совпадаетъ съ произношеніемъ, положительно не стоитъ.

Считаю нужнымъ остановиться еще нѣсколько на вопросѣ о необходимости не сводить лицомъ къ лицу непримиримыхъ враговъ, какъ слухъ и зрѣніе, какъ произношеніе и начертаніе, какъ звукъ и буква, по пословицѣ: *звукъ—пухъ*, *буква—пудъ*, а стараться разлучать ихъ и всѣми силами парализовать и безъ того неизбѣжное и вредное для письма вліяніе слуха. Пытаться же крайне искусственно прибѣгать къ помощи якобы правильнаго произношенія—значитъ въ сущности стараться писать *языкомъ* (вмѣсто мѣла) по *воздуху* (вмѣсто доски), а учениковъ заставлять списывать съ воздуха, гдѣ слово не можетъ висѣть, — а потому гдѣ же ручательство, что слово, ухомъ уже неслышимое и умомъ ясно непредставляемое, не будетъ тѣмъ или другимъ ученикомъ написано по своему собственному нашоптыванію, безъ котораго, какъ извѣстно, малограмотные ни писать ни читать не умѣютъ. Хлопотать о развитіи слуха ради орѳографіи, искусства *графическаго*, то же, что развивать слухъ для болѣе успѣшнаго изученія каллиграфіи, рисованія или, наоборотъ, развивать глазомѣръ, мѣткость взгляда для пользы пѣнія. Чѣмъ тоньше развитъ слухъ, тѣмъ труднѣе бороться съ нимъ памяти зрѣнія *). Звуковой методъ обученія грамотѣ, несомнѣнно, развиваетъ слухъ,

---

1) Поклонники слуха ссылаются обыкновенно на принципъ ассоціированія дѣйствій двухъ и болѣе чувствъ; но они забываютъ въ данномъ случаѣ главное условіе: совмѣстное дѣйствіе двухъ чувствъ углубляетъ и упрочиваетъ слѣдъ отъ впечатлѣнія лишь тогда, когда впечатлѣнія отъ двухъ различныхъ чувствъ *не противорѣчатъ* другъ другу, какъ это бываетъ при письмѣ со слуха. Въ дѣлѣ усвоенія правильнаго письма нужно, напротивъ, *дизассоціированіе* зрѣнія и слуха, изолированіе перваго. Это весьма наглядно доказывается успѣхами въ правописаніи *глухонѣмыхъ*, далеко оставляющими за собою грамотность большинства одаренныхъ слухомъ, если принять во вниманіе ту отсталость въ общемъ развитіи, которая является роковымъ послѣдствіемъ страшнаго лишенія перваго и ничѣмъ незамѣнимаго источника всякаго знанія и развитія—

и пользуйтесь этимъ развитымъ слухомъ тамъ, гдѣ ему мѣсто по всѣмъ правамъ; заставляйте учениковъ постоянно прислушиваться и къ своему и чужому чтенію, къ разсказу, къ отдѣльнымъ отвѣтамъ по всѣмъ предметамъ обученія и по указанію чуткаго слуха контролировать и регулировать всякую свою устную рѣчь. Работы слуху много, и результатомъ этой работы было бы исчезновеніе изъ школы господствующей въ ней скороговорки, или процѣживанія сквозь зубы отвѣтовъ, вялаго или, что гораздо чаще, быстраго до безобразія чтенія. Въ старшихъ классахъ какъ съ застарѣлыми орѳографическими грѣхами, такъ и съ заматорѣлой привычкой читать по-понамарски ужъ ничего не подѣлаешь. Сколько ни останавливай скоропалительнаго чтеца, но если собственное его ухо глухо, то онъ не можетъ никакъ напасть на надлежащій темпъ. Слухъ, развитый звуковымъ методомъ, можетъ быть главнымъ и единственнымъ основаніемъ лишь при фонографическомъ письмѣ, какого пока нигдѣ не существуетъ, хотя нѣкоторые и даже изъ ученыхъ филологовъ мечтаютъ о возможности его въ будущемъ. При настоящемъ же орѳографическомъ письмѣ чуткость слуха только сбиваетъ съ толку различными противорѣчіями именно на первыхъ порахъ, когда вліяніе звукового метода еще свѣжо. Вы диктуете, конечно, неправильно произнося (письмо по якобы правильному произношенію я считаю списыва-

---

слуха и дара слова. Если глухонѣмые и пишутъ подъ диктовку, то они слушаютъ глазами и списываютъ съ губъ диктующаго, слѣдовательно, съ слѣдами *зрительныхъ* впечатлѣній отъ фигуръ буквъ ассоціируются слѣды *зрительныхъ* же впечатлѣній отъ фигуръ, изображаемыхъ губами. Этотъ вопросъ настолько важенъ и любопытенъ, что требуетъ особаго подробнаго разсмотрѣнія. Интересующимся этимъ вопросомъ мы посовѣтовали бы побывать и не разъ въ Московскомъ Арнольдовскомъ училищѣ для глухонѣмыхъ дѣтей (близъ Донского монастыря въ собственомъ).

ніемъ съ воздуха): *нашъ садъ*. Два слова, звуковъ 6, знаковъ же 8 (ъ на концѣ, ни къ чему ненужный и твердый только номинально). Далѣе: ясно слышитъ чуткій слухъ, развитый звуковымъ методомъ, во 2-мъ словѣ на концѣ **т**.—А писать надо **д**. Почему?—потому что сады? Вотъ и первый шагъ учащагося на пути разочарованія, первое его недоумѣніе, вашимъ сопостановленіемъ нисколько не устраняемое. А вотъ въ словѣ *дуда* — даже два звука **д**? *Нашъ ножъ* или *хлопъ въ лобъ* — та же исторія, но съ прибавкой еще болѣе вопіющаго противорѣчія. И въ словѣ *наш* и *нош*— звучитъ на концѣ одинъ и тотъ же звукъ **ш**, хлоп, лоп, звучитъ на концѣ одинъ и тотъ же звукъ **п**. А вы всѣми силами стараетесь увѣрить, что звукъ **ш** только въ *ножъ* и звукъ **п** только въ *лобъ* — звуки сомнительные, въ словахъ же *нашъ* **ш**, *хлопъ* **п** — они не сомнительные. Да развѣ согласные звуки по существу своему могутъ быть сомнительными подобно гласнымъ? Это одно только недоразумѣніе опять-таки въ угоду диктантоманіи. Послѣ этого отчего же и звукъ **ч** въ словѣ *ручка* и звукъ **ш** въ словѣ *мушка* не считать сомнительными согласными; по производству отъ корня *рук* и *мух* тутъ должны быть согласные **к** (рукка) и **х** (мухка). Почему бы любителямъ орѳографическихъ правилъ (а такихъ любителей немало) не преподать и такое: пиши *рукка*, а не ручка, потому что рука, *мухка*, а не мушка, потому что муха. Здѣсь, скажете, законъ смягченія. Ну, а тамъ законъ ослабленія согласнаго, не поддерживаемаго на концѣ гласнымъ звукомъ, т.-е. переходъ звучнаго въ отзвучный, звонкаго въ глухой. Говорить о несовершенствѣ всѣхъ азбукъ, объ условномъ характерѣ всяческой орѳографіи—этого наслѣдія вѣковъ—вы, конечно, не станете, и вашъ ученикъ останется съ тонкимъ слухомъ и съ разинутымъ ртомъ. Если же въ дѣйствительности изъ

этого рта обыкновенно не слышимъ ни возраженія ни просьбы о болѣе обстоятельномъ разъясненіи, то только потому, что вообще долгъ учениковъ отвѣчать, а не спрашивать, и что «малые сіи» не могутъ не вѣрить намъ на слово, сказано: сомнительный, ну и пусть его будетъ сомнительнымъ.

Однако такія и подобныя имъ диктовки предупредительнаго характера представляютъ діаметральную противоположность диктовкамъ карательнымъ (о которыхъ говорено прежде). Если при послѣднихъ заставляютъ большими кусками сырьемъ глотать неудобоваримую пищу, разсчитывая на какое то наитіе свыше, то при первыхъ все разжевывается и въ ротъ кладется, и о самодѣятельности—паролѣ и лозунгѣ новой школы—совсѣмъ какъ бы забываютъ. Словомъ, крайность родитъ крайность. Такія предупредительныя диктовки тѣ же помочи и ходули, которыя справедливо и давно не одобряются, какъ средства для искусственнаго ускоренія умѣнья ходить. Тѣмъ не менѣе, диктовка предупредительная отъ карательной такъ же далека какъ небо отъ земли, уже по одному тому, что страху и слезамъ нѣтъ мѣста, и такой способъ диктовки можетъ по праву назваться гуманнымъ.

Кстати я воспользуюсь для защиты именно зрѣнія словами одного составителя сборника для диктантовъ который, поставивши по обычаю на первое мѣсто слухъ, едва ли не первый замолвилъ слово и за права зрѣнія—и такимъ образомъ, съ моей точки зрѣнія, впалъ въ нѣкоторое противорѣчіе.

«Матеріаломъ для впечатлѣній на глазъ прежде всего должны служить тѣ слова, которыя больше всего представляютъ въ письмѣ затрудненій, не рѣшаемыхъ ни знаніемъ правилъ ни навыками уха, какъ, напримѣръ: употребленіе буквы **е** въ словахъ, при измѣненіи которыхъ звукъ этотъ не переходитъ въ **ё** и не

выпадаетъ; употребленіе буквы ѣ въ корняхъ словъ и проч. Память глаза можетъ значительно облегчить и усвоеніе нѣкоторыхъ формъ: ѣ въ окончаніяхъ существ., прилагательныхъ, глаголовъ, ь—въ окончаніи глаголовъ. Съ этою цѣлью учитель заставляетъ читать слова съ такими буквами, каждое по нѣсколько разъ, какъ хоромъ, такъ и поодиночкѣ, но читать такъ, чтобы это было дѣйствительно *чтеніе*, а не произнесеніе слова наизусть; заставляетъ такія слова списывать съ доски, выписывать изъ прочитанной статьи, изъ диктовки или изъ другихъ какихъ-либо письменныхъ упражненій и пр. Для этой же цѣли учитель и для другихъ упражненій (грамматическихъ, напримѣръ), гдѣ это можно, выбираетъ преимущественно слова и фразы, гдѣ бы встрѣчались эти буквы, чтобы черезъ частое повтореніе такихъ словъ заставить дѣтей безъ особаго труда запомнить ихъ правописаніе. Упражненія эти, какъ и предыдущія, сами по себѣ не представляютъ для учениковъ такихъ затрудненій, чтобы ихъ нельзя было начать на первое же время занятій съ учениками, напротивъ, чѣмъ раньше положено будетъ основаніе образованія правильныхъ навыковъ глаза, — тѣмъ лучше. Понимая важность навыка глаза, учитель не дастъ мѣста образованію такихъ навыковъ, которые бы принесли вредъ ученику, научивъ его писать неправильно. Учитель не допускаетъ, чтобы ученикъ его впалъ въ ошибку, если ошибку эту можно предупредить; учитель не оставитъ въ тетрадяхъ учениковъ ошибокъ неисправленными, онъ не допуститъ, чтобы ошибка оставалась въ продолженіе нѣкотораго времени на классной доскѣ неисправленною; онъ постарается поправить и опечатки въ книгѣ, по которой дѣти упражняются въ чтеніи, указывая на эти опечатки и заставляя дѣтей испра-

влять ихъ, прежде чѣмъ приступятъ они къ чтенію статьи» [1]).

Составителямъ, не пренебрегающимъ зрѣніемъ, я посовѣтовалъ бы составить пособіе съ такимъ заглавіемъ: *Прописи правописанія*, сборникъ примѣровъ на главнѣйшія правила для упражненія въ списываніи съ книги и съ памяти, пожалуй, съ такимъ эпиграфомъ: *Не вѣрь уху, а вѣрь глазу, ибо свой глазъ — алмазъ* [2]). — Если орѳографія, какъ и каллиграфія, есть искусство графическое, то, по моему крайнему разумѣнію, и пособіемъ для нея должны быть прописи.

Еще одно послѣднее сказанье.—Диктантоманія есть своего рода знаменіе времени. Оставляя въ сторонѣ разсмотрѣніе различныхъ причинъ оной, укажу только на двѣ, но на двѣ изъ главныхъ. Первая—это стремленіе новой школы, стремленіе не по разуму сдѣлать всѣхъ малыхъ сихъ Прометеями вообще, т.-е. прежде времени умными, а относительно орѳографіи — всѣхъ поголовно прежде времени грамотными. — Въ концѣ концовъ ни Прометеевъ ни грамотеевъ въ большинствѣ случаевъ не получаемъ. — Но для сѣятелей не видно того, что достается на долю жателей. — Во-вторыхъ, если всякая орѳографія, какъ аггрегатъ разнообразныхъ обычаевъ и приличій, накопившихся вѣками, *an und für sich* есть нѣчто несовершенное, то школьный орѳографическій кодексъ и того болѣе. — Этотъ кодексъ страдаетъ обиліемъ правилъ, порождающимъ обиліе диктовокъ, и vice versa—обиліе диктовокъ если

---

1) Азбука правописанія Тихомирова стр. IX, изд. 1874 г.

2) А кто не брезгаетъ и стихоплетеніемъ на манеръ виршей старинныхъ грамматикъ, то эпиграфъ можно замѣнить четверостишіемъ хоть такого рода:

Когда въ рукѣ перо,
Пусть ухо
Будетъ глухо,
Но зрѣніе остро.

не плодитъ новыхъ правилъ, то укореняетъ убѣжденіе въ необходимости этого обилія уже существующихъ, такъ что девизомъ школьнаго орѳографическаго кодекса могла бы служить извѣстная загадка:

Я отъ матери рожденъ,
Самъ ее рождаю.

Слѣдовало бы для примѣра разобрать хоть одно правило, фигурирующее чуть не на первой страницѣ всѣхъ учебниковъ — о *мірѣ* съ точкой и о *мирѣ* безъ точки. Но это завлекло бы меня слишкомъ далеко, а потому ограничусь лишь замѣчаніемъ, что моей клiэнткѣ, между прочимъ, никакъ не давалось это педантическое различеніе двухъ міровъ, представляющихъ въ сущности одинъ единственный міръ: въ самомъ дѣлѣ на что опереться здравому смыслу ребенка? пиши *миръ*—тишина **и** осьмеричное, а *мірѣ* — свѣтъ—десятеричное—но почему же не наоборотъ?—А почему, спроситъ иной учащійся побойчѣе,—слово *свѣтъ* въ смыслѣ освѣщенія пишется **ѣ**, а то же слово въ смыслѣ міръ не пишется для отличія черезъ **е**?—Впрочемъ, довольно.—Въ заключеніе позволю себѣ обращеніе къ собратьямъ по профессіи.—Въ концѣ же концовъ, предложу нѣсколько тезисовъ.

Невольно припоминается мнѣ изъ сообщенія В. М. Михайловскаго [1]) мнѣніе одного изъ нѣмецкихъ педагоговъ о необходимости облегченія учителей въ видахъ облегченія учениковъ. Въ самомъ дѣлѣ, учитель и ученики едино суть, интересы тѣхъ и другихъ такъ тѣсно связаны, что излишняя строгость, наприм., при оцѣнкѣ грамотности учениковъ, въ значительной степени объясняется тѣмъ ожесточеніемъ, которое является результатомъ страшно утомительной, непосильной, не дающей ни отдыху ни сроку работы, работы

---

1) Сообщеніе, о которомъ упомянулъ я въ самомъ началѣ.

притомъ неоплачиваемой, по просмотру десятковъ, сотенъ ученическихъ тетрадокъ, при постоянныхъ неумолимыхъ требованіяхъ со стороны тѣхъ, которые требовать считаютъ своимъ правомъ и обязанностью,— требованіяхъ, чтобы ученики какъ можно чаще и какъ можно больше изводили бумаги на всяческое писаніе. — Не будутъ отъ учителей требовать невозможнаго, т.-е. поголовной безукоризненной грамотности учащихся, и учителя будутъ умѣреннѣе и справедливѣе въ своихъ требованіяхъ къ учащимся.—Съ своей стороны, я дополнилъ бы мнѣніе нѣмецкаго педагога, по отношенію къ вопросу объ орѳографіи, такимъ обращеніемъ: господа учителя русскаго языка, постарайтесь прежде всего сами облегчить себя въ тѣхъ предѣлахъ, гдѣ такое облегченіе возможно при дружныхъ товарищескихъ усиліяхъ! Постарайтесь прійти къ возможному соглашенію ради объединенія и упрощенія орѳографіи; такихъ случаевъ, вполнѣ допускающихъ соглашеніе, найдется довольно. — Разъ состоится соглашеніе, и намъ и нашимъ ученикамъ будетъ легче.—Вѣдь орѳографическая повинность самая тяжелая для большинства учащихся школьная повинность.—Если для насъ, учителей русскаго языка, вопросъ о непосильныхъ занятіяхъ въ школѣ вообще—вопросъ серьезный, а не праздный, служащій лишь предметомъ минутнаго педагогическаго развлеченія въ часы субботняго досуга, то приложимъ же стараніе къ практическому осуществленію вопроса о водвореніи въ школѣ работы серьезной и образовательной, каковою можетъ быть только посильная для большинства работа; приложимъ искреннее стараніе въ той именно области, въ которой мы можемъ по праву считать себя хозяевами, настолько полными, настолько мы будемъ солидарны съ возможно большимъ числомъ своихъ собратій по искусству, въ данномъ случаѣ искусству орѳографическому. Начать

же работу, по моему мнѣнію, нужно съ тщательнаго пересмотра школьнаго орѳографическаго кодекса, взявши за точку отправленія V главу 2-го тома «Фил. Раз.» акад. Грота: *Критическій обзоръ современнаго правописанія.* Пусть составится небольшой кружекъ изъ 5, 6 свѣдущихъ людей и ohne Hast ohne Rast поработаетъ годъ, два. — Затѣмъ свой проектъ, какъ результатъ своихъ работъ, скрѣпленный подписями возможно большаго числа преподавателей русскаго языка, представитъ на усмотрѣніе II отд. Имп. Акад. Наукъ.—Если заявленіе одного лица (преподавателя Новаковскаго) по тому же вопросу было принято во вниманіе Академіей и было поводомъ къ составленію «настольной» книги для каждаго преподавателя русскаго языка, книги Грота о правописаніи [1]), то коллективный проектъ за подписью десятка, другого преподавателей, можно надѣяться, не будетъ обойденъ вниманіемъ [2])

Теперь позвольте предложить нѣсколько *тезисовъ*.— Одинъ человѣкъ — по пословицѣ — ложь, міръ правду любитъ.—Питаю надежду, что обсужденіе этихъ тезисовъ *міромъ* и въ *мирѣ* устранитъ все одностороннее и, слѣдоват., неосновательное изъ мнѣнія *одного* человѣка.

1.

орѳографія есть искусство несовершенное съ *теоретической* стороны и трудное съ *практической* для большинства учащихся, иначе: чѣмъ первая сторона сложнѣе, т.-е. чѣмъ больше правилъ, тѣмъ затруднительнѣе примѣненіе ихъ къ практикѣ.

---

[1]) *Гротъ.* Филолог. Разыск. Т. II, стр. 241—242.

[2]) *Ibid.*, стр. 228. Цитата изъ статьи А. Хованскаго „Взглядъ правописаніе вообще“.

2.

Орѳографія есть искусство *графическое* (зрительное), а потому письмо *со слуха* подъ диктовку—средство вообще нецѣлесообразное.

3.

Въ элементарномъ возрастѣ всякая диктовка—въ особенности же *карательная*—болѣе вредна, чѣмъ полезна, при отсутствіи зоркости орѳографической и при слабости памяти зрѣнія.

4.

Упражненіями, болѣе цѣлесообразными для основанія грамотнаго письма въ элементарномъ возрастѣ, слѣдуетъ признать тѣ, которыя развиваютъ именно *память зрѣнія* и *зоркость орѳографическую* [1]).

5.

При обученіи грамотному письму слѣдуетъ учащему помнить пословицу: *поспѣшай медленно*, а учащемуся: *сéмью подумай, однова́ напиши.*

---

[1]) Напримѣръ: списываніе съ классной доски, съ *книги* (спеціально приспособленныхъ *ad hoc Прописей правописанія*), списываніе съ *памяти* заученнаго, какъ изъ этихъ же Прописей, такъ и изъ книги для класснаго чтенія, списываніе съ *голоса*, т.-е. диктовка *строго предупредительнаго* характера: а) сначала отдѣльныхъ словъ и выраженій, б) затѣмъ фразъ (пословицъ и загадокъ, напр.), но отнюдь не связной рѣчи, притомъ не иначе, какъ послѣ предварительнаго сознательнаго ознакомленія учащихся по книгѣ съ тѣмъ, что имѣетъ быть продиктованнымъ изъ этой книги. Наконецъ, попутное со всѣми этими упражненіями составленіе въ классѣ подъ руководствомъ учителя различныхъ *справочныхъ* табличекъ (склоненій, спряженій, сложныхъ нарѣчій и т. п.), *росписей* коренныхъ словъ съ буквою Ѣ (наиболѣе употребительныхъ), коренныхъ же словъ съ неизмѣннымъ Е, съ вѣчно-сомнительными А и О (кафтанъ, хомутъ), словъ иностранныхъ (изъ числа обрусѣлыхъ);

6.

На успѣхъ учащихся въ грамотности оказываютъ несомнѣнное вліяніе и степень *графической* способности, стоящей въ тѣсной связи съ зоркостью глаза и ловкостью рукъ (каллиграфія, черченіе, рисованіе, ручныя работы), и степень *орѳографическаго* чутья, а также и степень *общаго* развитія.

7.

Такъ какъ успѣхъ всякаго знанія и умѣнья зависитъ прежде всего отъ степени совершенства самого предмета обученія, то является необходимость въ тщательномъ пересмотрѣ нынѣ дѣйствующихъ орѳографическихъ правилъ съ цѣлію ихъ *сокращенія* и *упрощенія*, а также и еще болѣе настоятельная нужда въ точномъ распредѣленіи по элементарнымъ классамъ *постепеннаго* усвоенія необходимѣйшихъ правилъ и въ точномъ обозначеніи *степени грамотности* большинства учащихся въ каждомъ изъ элементарныхъ классовъ для перевода въ слѣдующій, при чемъ должно условиться, *какія* именно ошибки признавать за грубыя.

составленіе *корнесловныхъ* табличекъ словъ одной семьи. Что же до правилъ, то ихъ должно быть самое ограниченное число; формулировка же ихъ — самая краткая, въ родѣ: *твердо помни, гдѣ писать всегда нужно букву* **Ѣ** (такимъ образомъ всѣ правила о томъ, гдѣ *не* пишется **Ѣ**, сами собою упраздняются). Относительно составленія корнесловныхъ табличекъ и другихъ корнесловн. упражненій см. «Начатки науки о родномъ языкѣ» (опытъ программы первой ступени обученія) В. Шереметевскаго, въ Филолог. Запискахъ 1881, вып. IV, и въ отдѣльн. оттискѣ, стр. 10—16.

Слово въ защиту живого слова въ связи съ вопросомъ объ объяснительномъ чтеніи.

Авторы помогаютъ своимъ согражданамъ лучше мыслить и говорить.

Карамзинъ.

Искусные чтецы должны создаться у насъ... Одно только искусное чтеніе можетъ установить о нашихъ поэтахъ ясное понятіе.

Гоголь.

Мм. Гг. и Мм. Г-ни!—Предметъ моей рѣчи можетъ показаться, чего я сильно опасаюсь, не соотвѣтствующимъ тому поводу, по которому она произносится. Содержаніемъ моей рѣчи будетъ вопросъ учебный, вопросъ будничнаго школьнаго обихода, вопросъ частный, притомъ далеко не новый и, наконецъ, вопросъ опальный. Смѣю, однако, думать, что, отнюдь не злоупотребляя вашимъ вниманіемъ и терпѣніемъ, я успѣю, если позволитъ время, этотъ старый вопросъ хотя нѣсколько освѣтить новымъ свѣтомъ, его частную специальную сторону по возможности заслонить тѣмъ его значеніемъ, которое не лишено общаго интереса, и, наконецъ, къ этому вопросу, если не прямо въ опалѣ, то, во всякомъ случаѣ, не въ авантажѣ обрѣтающемуся, вызвать нѣкоторую долю сочувствія и такимъ образомъ содѣйствовать снятію съ него опалы, едва ли заслуженной.

Прежде чѣмъ всматриваться въ незавидное положеніе вопроса въ настоящемъ, прежде чѣмъ указывать на возможность для него болѣе свѣтлой будущности,

оглянемся назадъ на его прошлое, не особенно, впрочемъ, длинное. Вопросъ объ объяснительномъ чтеніи— вопросъ въ сущности молодой, хотя, къ сожалѣнію, уже успѣвшій преждевременно состарѣться: ему 25—30 лѣтъ. Его частная исторія тѣсно связана съ общей исторіей нашего школьнаго дѣла за послѣднее двадцатипятилѣтіе, съ преобразованіями въ общей системѣ обученія и частными нововведеніями по отдѣльнымъ предметамъ. Объяснительное чтеніе выросло на той же почвѣ и подъ тѣми же вѣяніями, какъ и звуковой методъ, и наглядное обученіе, и отчизновѣдѣніе, и начатки естествознанія. На различныхъ ступеняхъ общеобразовательнаго курса объяснительное чтеніе, видоизмѣняясь въ своемъ содержаніи и формѣ, принимало и различныя наименованія: называясь только на элементарной ступени объяснительнымъ или иногда толковымъ чтеніемъ, на послѣдующихъ оно получало болѣе внушительное названіе логическаго разбора и, наконецъ, въ старшихъ классахъ являлось, какъ изученіе образцовъ словесности.

Въ концѣ 50-хъ и началѣ 60-хъ годовъ совершился крутой поворотъ въ преподаваніи словесности въ среднеучебныхъ заведеніяхъ. Вмѣсто тетрадокъ стилистики, риторики, піитики, исторіи русской литературы стали изучать образцы словесности какъ русской, такъ и иностранной, одни въ цѣломъ объемѣ, другіе въ отрывкахъ, представляющихъ нѣчто законченное. Это новое, болѣе живое направленіе отразилось и въ офиціальныхъ программахъ, признавшихъ и утвердившихъ его право гражданства. Такъ, особая комиссія изъ преподавателей московскихъ гимназій подъ руководствомъ профессора Буслаева составила новую программу для вступающихъ въ университетъ, основной характеръ которой ясно выраженъ въ слѣдующихъ строкахъ предисловія:

«Многолѣтній опытъ показалъ, какъ непрактичны были теоретическіе вопросы изъ грамматики, риторики, піитики и исторіи литературы, поставленные прежними программами русскаго языка и словесности: сухія грамматическія правила, не основанныя на практическомъ изученіи, не могли вести къ отчетливому знанію родного языка и къ его сознательному употребленію устно и письменно: разныя отдѣленія родовъ и видовъ прозы и поэзіи, номенклатура авторовъ и ихъ произведеній и общія обозрѣнія цѣлыхъ періодовъ исторіи литературы, безъ положительнаго знанія самыхъ произведеній, также не могли приносить пользы готовящимся въ университетъ, а, напротивъ, скорѣе пріучали ихъ къ многословію и къ преждевременнымъ отвлеченностямъ... Во избѣжаніе ошибокъ прежнихъ программъ, комитетъ, назначенный для составленія новой программы русскаго языка и словесности, положилъ требовать не *грамматическихъ правилъ*, а *отчетливаго знанія языка*, и не *содержанія* литературныхъ произведеній, а ближайшаго *непосредственнаго съ ними знакомства*, основаннаго на внимательномъ ихъ прочтеніи и изученіи» [1]).

Не далѣе, какъ черезъ два года, въ связи съ общей реформой нашихъ гимназій, на съѣздѣ преподавателей уже всѣхъ гимназій Московскаго учебнаго округа подъ предсѣдательствомъ профессора Тихонравова, выработана была новая программа по русскому языку и словесности, вошедшая въ составъ «Программъ для испытанія учениковъ VII класса гимназій и стороннихъ мо-

---

[1]) См. Программу русскаго языка и словесности для желающихъ поступить въ студенты Императорскаго Московскаго университета. Москва, 1864, стр. III — IV.

См. *Пріложеніе 1*, выдержку изъ той же программы (изд. 1865), дающую понятіе о самомъ способѣ и пріемахъ испытанія по словесности.

лодыхъ людей, желающихъ поступить въ студенты Императорскаго Московскаго университета, составленная совѣтомъ при г. попечителѣ Московскаго учебнаго округа». Хотя главною задачею совѣщаній съѣзда учителей было «привести преподаваніе русскаго языка въ гармонію съ изученіемъ древнихъ языковъ», тѣмъ не менѣе, главный принципъ прежней за два года составленной программы былъ принятъ въ основаніе и на съѣздѣ, который еще разъ поставилъ «главною цѣлью преподаванія русскаго языка и словесности — научить учениковъ читать и писать въ обширномъ значеніи этого слова, т.-е. довести учащихся до того, чтобъ они въ состояніи были дать отчетъ въ построеніи прочитаннаго произведенія, чтобъ они могли обнять ту систему идей, которая заключается въ немъ, и чтобы, въ свою очередь, они могли правильно въ логическомъ и грамматическомъ отношеніи выражаться и писать». — Нельзя не отмѣтить также и слѣдующаго факта: съѣздъ почти единогласно высказался противъ преподаванія исторіи литературы, по той простой причинѣ, что изученіе ея «часто нисходило до механическаго заучиванія учащимся записокъ преподавателя» [1]). Разница между обѣими программами заключалась лишь въ ограниченіи послѣднею изъ нихъ числа образцовъ словесности для обязательнаго изученія; такъ, всѣ произведенія иностранной литературы (числомъ девять) были совершенно исключены. На засѣданіяхъ съѣзда обстоятельно обсуждался также и вопросъ о преподаваніи родного языка въ младшихъ классахъ, и особая комиссія составила, между прочимъ, списокъ статей для объяснительнаго чтенія въ младшихъ классахъ отъ

---

1) „Съѣздъ учителей русскаго языка и словесности въ гимназіяхъ Моск. учебн. округа". Приложеніе къ № 8 Циркуляра по Моск. учебн. округу. 1866 г., стр. 4, 40.

приготовительнаго до 3-го включительно. Выразительное чтеніе также не было забыто [1]).

Что же представляетъ въ настоящее время программа преподаванія словесности въ гимназіяхъ, тѣхъ же «университетскихъ школахъ», для которыхъ составлялись и обѣ предыдущія? Представляетъ она, съ перваго же взгляда, нѣчто несовмѣстимое: въ ней нашли себѣ снова почетное мѣсто всѣ требованія старыхъ программъ по теоріи словесности, т.-е. стилистика, теорія прозы, теоріи поэзіи (пріуроченныя къ V классу при 3-хъ урокахъ въ недѣлю), по исторіи литературы (распредѣленной на три класса VI, VII, VIII при 2-хъ урокахъ въ каждомъ), требованія значительно расширенныя, и рядомъ съ этими расширенными теоретическими и историческими свѣдѣніями требуется въ 4-хъ старшихъ, классахъ изученіе такого же количества образцовъ, какое было указано и программою съѣзда 1866 г.; кромѣ того, для приготовительнаго и четырехъ низшихъ классовъ предлагается для заучиванья (а, слѣдовательно, и для предварительнаго разбора), ни болѣе, ни менѣе, какъ 66 стихотвореній, начиная баснями Крылова, числомъ 15, и кончая тремя монологами изъ трагедій и однимъ монологомъ изъ комедіи [2]). Такое совмѣщеніе несовмѣстимаго—обильной теоріи съ широкой практикой—едва ли приведетъ къ большимъ успѣхамъ, чѣмъ при прежнихъ программахъ, отличавшихся нѣкоторою, можетъ-быть, односторонностью, но зато и гораздо большею умѣренностью. Первымъ неизбѣжнымъ слѣдствіемъ такой ненормальной постановки преподаванія словесности должно быть преобладаніе теоріи, какъ болѣе легкой для учащихся и бо-

---

1) Ibid., стр. 45—50.

2) См. Учебные планы предметовъ, преподаваемыхъ въ мужскихъ гимназіяхъ М. Н. Пр. 1884.

лѣе удобной для учащихъ сравнительно съ практикой, т.-е. изученіемъ образцовъ. Не даромъ же за послѣдніе годы стали плодиться и учебники по теоріи словесности, въ большинствѣ повторяющіе зады, т.-е. содержаніе тѣхъ рукописныхъ тетрадокъ, которыя такъ усердно заучивались 40 лѣтъ тому назадъ.

Если я счелъ нужнымъ въ бѣгломъ очеркѣ напомнить исторію преподаванія словесности въ старшихъ классахъ за послѣднія 25 лѣтъ, то потому именно, что перипетіи этой исторіи должны были непремѣнно отразиться и на судьбѣ насъ занимающаго вопроса, на судьбѣ такъ называемаго объяснительнаго чтенія въ младшихъ классахъ: первыя пять нижнихъ ступеней лѣстницы гимназическаго образованія (лѣстницы длинной и крутой) ведутъ постепенно и къ четыремъ верхнимъ. Если въ современномъ преподаваніи словесности въ старшихъ классахъ неизбѣжно должно брать верхъ изученіе теоріи (въ чемъ едва ли можно сомнѣваться, принимая въ расчетъ при значительныхъ требованіяхъ незначительное количество времени, удѣленное словесности), то и въ младшихъ классахъ должна стоять на первомъ же планѣ теорія, но, конечно, не теорія слога, прозы и поэзіи, а болѣе скромная, но и болѣе сухая теорія грамматики съ ея прикладной частью, орѳографіей. Правда, въ силу того практическаго характера, которымъ по природѣ своей должно отличаться элементарное обученіе какому бы то ни было предмету, теорія грамматики должна отступить на второй планъ и дать полный просторъ практикѣ—но какой практикѣ?—Практикѣ изученія мертвой буквы, практикѣ орѳографической, поглощающей большую часть времени и силъ учащихся и учащихъ. Если же принять во вниманіе усилившееся нынѣ стремленіе къ строгому «единообразію» въ орѳографіи,—единообразію, замѣчу мимоходомъ, совершенно невозможному въ

орѳографіи живого языка, «когда на жизненныхъ браздахъ мгновенной жатвой поколѣнья восходятъ, зрѣютъ и падутъ, другія имъ во слѣдъ идутъ», то орѳографическій формализмъ, культъ мертвой буквы, угрожаетъ въ недалекомъ будущемъ окончательно заполнить умы и сердца учащихъ и учащихся. Что же удивительнаго, если еще менѣе, чѣмъ прежде, останется свободнаго времени для изученія самого языка, которое не можетъ же заключаться въ одномъ заучиваніи опредѣленій и парадигмъ грамматики и еще менѣе въ штудированіи кодекса орѳографическихъ правилъ, хотя бы и по 3-му изданію книжки академика Грота, съ безконечными диктантами на эти правила въ теченіе пяти лѣтъ, начиная съ приготовительнаго и кончая четвертымъ классомъ [1]).

Объяснительное чтеніе, какъ одно изъ практическихъ средствъ для изученія самого языка, нашедшее себѣ болѣе радушный пріемъ и болѣе заботливый уходъ въ начальныхъ школахъ, городскихъ и сельскихъ, пришлось не ко двору въ младшихъ классахъ среднеучебныхъ заведеній. Чѣмъ выше считается система преподаванія въ такихъ заведеніяхъ, какъ классическія гимназіи, тѣмъ съ большимъ презрѣніемъ смотрятъ на объяснительное чтеніе, какъ на источникъ разслабляющаго голову и языкъ «элементаризма» и развращающаго душу «энциклопедизма», забывая при этомъ, что этотъ элементаризмъ и этотъ энциклопедизмъ, неизбѣжный и даже полезный въ начальной школѣ, должно и можно устранить въ среднеучебныхъ заведеніяхъ, стоитъ только изученіе языка при помощи объяснительнаго чтенія, слѣдовательно, изученіе стилистическое вести параллельно, рука объ руку съ грам-

---

1) См. Учебн. планы предметовъ преподаванія въ мужскихъ гимназіяхъ М. Н. Пр. 1884 г.

матическимъ, и тогда объяснительное чтеніе получитъ болѣе филологическій характеръ, исключающій возможность совершенно ненужнаго въ среднеучебной школѣ энциклопедизма. Но и въ заведеніяхъ, низшихъ рангомъ, каковы женскія учебныя заведенія, объяснительное чтеніе далеко не пользуется почетомъ. Чѣмъ же инымъ объяснить возможность фактовъ, подобныхъ слѣдующему? Дѣвочкамъ 10 — 11 лѣтъ задается выучить наизусть стихотвореніе Лермонтова «Вѣтка Палестины»; одну изъ нихъ спрашиваютъ дома при репитированіи: а что такоое Палестина? и она прямо отвѣчаетъ: *растеніе*. Въ самомъ дѣлѣ, понятія *вѣтка* и *растеніе* всего скорѣе могутъ ассоціироваться въ дѣтской головѣ, для которой не сочли нужнымъ, прежде, чѣмъ задавать и заучивать наизусть, объяснить такія слова и выраженія, какъ: *Палестина, горы Ливана, Солима бѣдные сыны, Божьей рати лучшій воинъ, святыни вѣрный часовой*. Нечего и говорить, что лирическій мотивъ стихотворенія и подавно долженъ былъ остаться въ сторонѣ, да едва ли сумѣла бы учительница, даже самая опытная, дать почувствовать дѣтямъ такого возраста тонкій букетъ поэтическаго цвѣтка. И вотъ этотъ цвѣтокъ безъ смысла и толку безпощадно треплется языками дѣвочекъ, обычнымъ варварскимъ способомъ отчитывающихъ бойко наизусть стихотвореніе, заслуживающее, конечно, лучшей доли. По всей вѣроятности, учительница, прослушивая щебетаніе ученицъ, заучившихъ безъ всякихъ предварительныхъ объясненій стихотвореніе *Вѣтка Палестины*, была наведена самими ученицами изъ тѣхъ, которыя нетвердо знали текстъ, а потому и передѣлывали по своему то или другое темное для нихъ мѣсто, на необходимость объясненія такихъ выраженій, какъ: въ горахъ Ливана, Солима бѣдные сыны, но такое объясненіе послѣ усвоенія наизусть все равно, что послѣ ужина гор-

чица. Правда, подобный случай имѣлъ мѣсто въ классѣ очень юной преподавательницы, не болѣе двухъ лѣтъ какъ покинувшей школьную скамью и дававщей уроки лишь въ приготовительномъ и первомъ классахъ, однако эта учительница кончила курсъ въ томъ же самомъ заведеніи одною изъ первыхъ, прослушавши, между прочимъ, и двухгодичный курсъ педагогіи. Суть дѣла здѣсь не въ отдѣльной личности, а въ постановкѣ самаго преподаванія: если бы въ заведеніи относительно обученія родному языку существовали добрые традиціи, если бы передъ глазами начинающей учительницы были хорошіе примѣры другихъ болѣе опытныхъ, то такіе печальные факты были бы немыслимы. Но даже и тамъ, гдѣ объяснительное чтеніе пользуется должнымъ почетомъ, какъ въ начальныхъ школахъ, даже въ рукахъ опытныхъ учительницъ, оно часто отличается одностороннимъ характеромъ вслѣдствіе излишняго увлеченія логической стороной читаемаго, гимнастикою ума; изученіе же языка статьи само собою отодвигается на задній планъ, такъ что подчасъ самъ преподающій не считаетъ своею обязанностью предварительно поразмыслить хорошенько или справиться въ подлежащемъ мѣстѣ о составѣ и значеніи того или другого слова, требующаго объясненія, а потому сплеча по вдохновенію и, конечно, невѣрно толкуетъ его смыслъ въ классѣ.—Такъ, разъ при объяснительномъ чтеніи, и притомъ образцовомъ на педагогическихъ курсахъ, басни «Крестьянинъ и работникъ» одною уже опытною учительницею дано было такое этимологическое толкованіе слова *опѣшилъ* (въ фразѣ: опѣшилъ бѣдный мой Степанъ): «слово *опѣшилъ* происходитъ отъ *пѣшка;* вы, вѣрно, видали пѣшки, которыми играютъ въ шахматы; онѣ изъ чего дѣлаются? Ну, конечно, изъ дерева, изъ кости; бываютъ и изъ камня; слѣдовательно. опѣшилъ значитъ сдѣ-

лался пѣшкой, одеревенѣлъ, окаменѣлъ».—Слово же и проще и вѣрнѣе объясняется производствомъ отъ корня слова *пѣшій* (*пѣхота*), откуда и *спѣшиться* и *спѣшить* (у Пушкина «сарацина въ полѣ спѣшитъ»), слѣдовательно, опѣшить — изъ коннаго вдругъ сдѣлаться пѣшимъ, очутиться въ непріятномъ положеніи, быть озадачену. Если же вообще для учащихся даннаго возраста такія корнесловно-стилистическія толкованія оказались бы малопонятными, а для учительницы затруднительными, то можно бы ограничиться простымъ сопоставленіемъ съ болѣе понятными безъ всякихъ корнесловныхъ объясненій синонимами, какъ, напримѣръ, былъ *изумленъ*, *пораженъ*, *озадаченъ*. Вотъ и еще образчикъ, но болѣе вопіющій, корнесловнаго толкованія другой учительницы при чтеніи басни *Котъ и поваръ*, именно слова: *позоръ* въ фразѣ: «А ты — ахти, какой позоръ!»—Позоръ, взоръ, отъ какого слова (вѣрнѣе бы: отъ какого корня) происходятъ эти слова: напримѣръ, что значитъ, позорная казнь? (когда казнятъ преступника при собраніи множество народа, когда его сопровождаютъ на смерть съ бранью, проклятіями). — Къ чему тутъ множество народа, казнь, проклятія? Не проще ли было замѣнить слово *позоръ* словомъ *срамъ* во избѣжаніе такого позорнаго толкованія. Но совершенно блѣднѣютъ сейчасъ только указанные факты передъ тѣмъ лукавымъ мудрствованіемъ школьныхъ катихизаторовъ, отъ котораго катихизируемые должны просто опѣшить ничуть ни меньше бѣднаго Степана. — Въ одномъ уже мужскомъ заведеніи объясняется, напримѣръ, стихотвореніе Лермонтова *Ангелъ*:

По небу полуночи ангелъ летѣлъ
И тихую пѣсню онъ пѣлъ;
И мѣсяцъ, и звѣзды, и тучи толпой
Внимали той пѣснѣ святой.

Учитель въ своемъ увлеченіи дошелъ до такого ухищренія, что въ послѣднихъ двухъ стихахъ усмотрѣлъ такую мистико-философскую аллегорію: подъ *мѣсяцемъ* нужно-де разумѣть *время*, вообще теченіе жизни человѣческой, подъ *звѣздами* — счастье, подъ *тучами*—несчастье. — На вопросъ же любопытствующаго: откуда онъ заимствовалъ подобное толкованіе?— учитель не безъ достоинства, подобно судьѣ въ «Ревизорѣ», отвѣчалъ: своимъ умомъ дошелъ.—Всѣ эти характерные случаи, рисующіе такъ наглядно печальное положеніе такъ называемаго объяснительнаго чтенія въ среднеучебныхъ заведеніяхъ, только капли въ морѣ разнообразныхъ случаевъ.—Если немногіе изъ этихъ случаевъ обнаруживаются, то потому только, что ихъ трудно наблюдать, какъ и все происходящее въ четырехъ стѣнахъ класса; узнаются они стороною по слухамъ, хотя и передающимъ вѣрно сущность дѣла, но часто болѣе или менѣе одностороннимъ, во всякомъ случаѣ, не этличающимся документальною точностью.— Итакъ, вышеприведенные печальные факты хотя и поучительны, но могутъ, однако, показаться мало доказательными по малому количеству (приведено всего четыре), по своей отрывочности и недостаточной обстоятельности.

Обратимся къ другимъ уже болѣе документальнымъ источникамъ, доступнымъ для всѣхъ желающихъ ближе познакомиться съ дѣйствительнымъ положеніемъ дѣла объяснительнаго чтенія, насколько это можно усмотрѣть изъ спеціальныхъ руководствъ по методикѣ объяснительнаго чтенія и притомъ не заграничнаго, а внутренняго производства. Однако, предвидя возможность совершенно законнаго съ вашей, мм. гг. и мм. г-ни, стороны опасенія томительной скуки, вызываемой обыкновенно разбирательствомъ какого-либо спеціальнаго вопроса съ его технической стороны,

спѣшу заранѣе успокоить увѣреніемъ, что дозволю себѣ такое разбирательство лишь въ той мѣрѣ, въ какой нужно оно для документальности иллюстраціи современнаго состоянія объяснительнаго чтенія со стороны его несостоятельности. Считаю въ то же врэмя необходимымъ теперь же моему разбирательству предпослать разъясненіе той общей руководящей мысли, которую я положилъ въ основу моего разсужденія о такомъ частномъ вопросѣ, какъ объяснительное чтеніе. Съ моей точки зрѣнія важно не объяснительное чтеніе само по себѣ, взятое отдѣльно, какъ какой нибудь самостоятельнюй предметъ обученія, разсматриваемое внѣ связи съ другими занятіями по родному языку и, что главное, внѣ связи съ общею задачею всего средняго образованія. На объяснительное чтеніе со всѣми сопутствующими ему устными же упражненіями (пересказомъ содержанія въ разнообразной формѣ, съ чтеніемъ выразительнымъ въ различной его градаціи) я смотрю, какъ на *школу живого слова*. Живая, полная содержанія мысль требуетъ прежде всего устнаго выраженія, отъ котораго вѣяло бы тепломъ жизни. Въ письменномъ изложеніи, правда, мысль кристаллизируется, становится прозрачною и строго правильною, какъ кристаллъ, зато, какъ кристаллъ, и холодною. Но такое письменно изложеніе мысли есть удѣлъ сравнительно немногихъ образованныхъ людей (если они не ученые, не писатели по профессіи). Если Лермонтовъ и сказалъ: «на мысли, дышащія силой, какъ бисеръ нижутся слова», то разумѣлъ письменное слово поэта. Живое же слово всегда и всюду нужно всякому живому человѣку всяческой профессіи. И если бы большинство кончающихъ свое среднее образованіе послѣ семи, восьми годовъ ученія тремъ, четыремъ различнымъ языкамъ, уносило съ собою, между прочимъ, и прочную основу умѣнья владѣть живымъ роднымъ

словомъ,—умѣнья ковать слово, пока мысль горяча, насколько бы могъ тогда увеличиться процентъ хорошихъ, дѣльныхъ мыслей, приростъ умственнаго капитала, обращающагося въ интеллигентномъ обществѣ! Не мало людей, и умныхъ и знающихъ, налагаютъ печать молчанія на уста свои лишь потому, что не увѣрены въ своемъ умѣньѣ сообщить свою мысль, свое мнѣніе въ такой простой и понятной формѣ, которая не подавала бы повода къ тому или другому недоразумѣнію. Такимъ людямъ остается утѣшать себя пословицею: сказанное слово серебряное, а несказанное золотое,—пословицею, поощряющею такимъ образомъ излишнюю сдержанность языка и вмѣстѣ съ нею неподвижность, лѣнь мысли. А сколько бы устранилось безплодныхъ безконечныхъ споровъ по вопросамъ первой важности въ практикѣ житейской, если бы спорящіе умѣли говорить, не будучи въ то же время говорунами! Какъ старый школьный учитель родного языка, хотя и самъ на свою долю [1]) повинный, конечно, въ томъ, чѣмъ грѣшитъ современная средняя школа, я не обинуюсь утверждать, что она грѣшитъ именно тѣмъ, что не учитъ и даже не думаетъ учить своихъ птенцовъ *говорить* и *читать*, читать вслухъ и про себя; а не думаетъ она учить такимъ важнымъ искусствамъ, какъ говорить и читать, по очень простой причинѣ,—потому что нѣтъ времени для того, потому что заѣдаетъ ее книга, мертвая буква, сочинительство, потому что она поставила себѣ главнѣйшею задачею готовить писателей, хотя на самомъ дѣлѣ выпускаетъ своихъ питомцевъ (и то не всѣхъ) владѣющими лишь

---

1) А доля эта не малая за двадцать семь лѣтъ учительской практики! Нѣсколько смягчающимъ вину будетъ лишь то обстоятельство, что эта практика имѣла дѣло почти исключительно со старшими классами, гдѣ трудно уже восполнить упущенное въ младшихъ.

приличною орѳографическою грамотностью, еще мень шій процентъ даетъ она умѣющихъ связно, слогомъ, недалеко ушедшимъ отъ эпистолярнаго, изложить письменно двѣ-три свои неособенно хитрыя мысли и едва двухъ-трехъ способныхъ свободно и толково говорить. Не писателей, а читателей должна готовить средняя школа,—читателей, размышляющихъ надъ прочитаннымъ и умѣющихъ подѣлиться въ живомъ словѣ плодами и своего чтенія, и своего размышленія. Есть прочныя знанія, есть осмысленная начитанность, будутъ и свои мысли; есть умѣнье выражать ихъ живымъ словомъ, найдется умѣнье, въ случаѣ надобности, выразить ихъ и письменно. Но не наоборотъ. Сократъ говорилъ, что у всякаго найдется достаточно красно, рѣчія для того, чтобы высказать, что онъ дѣйствительно знаетъ и понимаетъ. И ужъ, конечно, не письменное изложеніе разумѣлъ Сократъ, а исключительно живое слово. Правда, письменное изложеніе своей мысли есть окончательная проба состоятельности, и логической и стилистической, этой мысли, но для большинства такою пробою можетъ быть и устная форма выраженія, и общеизвѣстную пословицу можно измѣнить такъ: несказанное слово серебряное, а сказанное—золотое. Слухъ — болѣе надежный контролеръ ясности, чистоты и плавности устной рѣчи, ухо самого говорящаго не потерпитъ тѣхъ сучковъ и задоринокъ, тѣхъ стилистическихъ занозъ, которыя пропускаетъ глазъ при письменномъ изложеніи: бумага все терпитъ, но ухо—нѣтъ. Не повторять должны мы на всѣ лады и хоромъ и въ одиночку вслѣдъ за Репетиловымъ: «писать, писать, писать!» а серьезно подумать о важномъ значеніи искусства говорить и читать вообще, о разумной постановкѣ объяснительнаго чтенія въ частности, такой именно постановкѣ, при которой это классное занятіе стало бы дѣйствительно школою живого

слова. Образчики же объяснительнаго чтенія, подобные тому, который я сейчасъ приведу, не только не могутъ содѣйствовать развитію живого слова, но убьютъ и небольшую долю прирожденнаго умѣнья дѣтей выражать все доступное ихъ пониманію, потому что такой процессъ чтенія прежде всего убиваетъ живое впечатлѣніе отъ читаемаго, сковываетъ малѣйшій порывъ воображенія, подавляетъ малѣйшій проблескъ сознательной мысли,—словомъ, даетъ результатъ, какъ разъ противоположный цѣли: вмѣсто уясненія—затемненіе. Еще разъ обѣщаю не расточать передъ вами всѣхъ перловъ такой объяснительной махинаціи, подѣлюсь лишь немногимъ.

Передъ нами книга, составленная элементарною учительницею и, какъ видно, уже практиковавшеюся въ обученіи, книга въ 120 стр., на которыхъ предлагаются образчики объяснительнаго чтенія 31-й статьи; за исключеніемъ трехъ въ прозѣ, все стихотворныя; между послѣдними почти половину составляютъ басни: 11 *Крылова* и одна *Хемницера*, затѣмъ 4 стихотворенія *Кольцова*, 2 *Некрасова* и т. д. Но ни въ предисловіи, ни въ самой книгѣ нѣтъ ни малѣйшаго намека на то, для какого года элементарнаго курса предназначается та или другая статья. Попробуемъ взять образчикъ объясненія стихотворенія *Кольцова* «Урожай» [1]). Весь образчикъ занимаетъ ровно шесть страницъ.

Приведемъ начало самаго стихотворенія, первые десять стиховъ:

Краснымъ полымемъ
Заря вспыхнула,
По лицу земли
Туманъ стелется.

---

1) См. Приложеніе II, Б. Въ этомъ же Приложеніи подъ литерами А, В, Г и Д для сравненія приведены образчики объясненія того же стихотворенія „Урожай“ изъ другихъ четырехъ методическихъ руководствъ.

Разгорѣлся день
Огнемъ солнечнымъ,
Подобралъ туманъ
Выше темя горъ,
Нагустилъ его
Въ тучу черную.

И вотъ по поводу только этихъ десяти строкъ, въ которыхъ всего 23 слова и два предлога и одно предложное нарѣчіе, дано равно 26 вопросовъ, слѣдовательно, съ дробью по вопросу на каждое слово [1]). Но интересно знать, кто же далъ на эти вопросы отвѣты, притомъ сразу, безъ малѣйшей запинки? Ужъ, конечно, не ученики. Такъ, какъ изложены отвѣты здѣсь, отвѣчать могутъ только понимающіе все стихотвореніи, свѣдовательно, это образчикъ не классной работы, не катихизація новаго, незнакомаго еще учащимся, а образчикъ выспрашиванія на экзаменѣ того, что уже понятно и усвоено. Однако намъ предлагаютъ это, какъ образчикъ объясненія новаго. Но если въ этомъ новомъ все такъ непонятно, что считается нужнымъ толкованіе каждаго слова, каждаго выраженія, то, значитъ, катихизаторъ только для соблюденія проформы ставитъ вопросы, но самъ же на нихъ и отвѣчать долженъ. Закидывать учащихся вопросами, какъ горохомъ, ничуть не мудрено; но зато эти вопросы и будутъ, по русской поговоркѣ, какъ къ стѣнѣ горохъ. Каждый вопросъ учителя долженъ быть задачею, но задачею удобразрѣшимою; каждый вопросъ долженъ вызвать въ учащихся работу головы, а вмѣстѣ съ нею и работу языка. Но какую, спрашивается, работу головы можетъ вызвать, напримѣръ, первый же во-

---

[1]) См. *Приложеніе II*, Б. По этому образчику можно судить о способѣ объясненія всѣхъ остальныхъ 30 статей: несмотря на разнообразіе ихъ содержанія, въ пріемахъ катихизаціи господствуетъ утомительнѣйшее однообразіе.

просъ, предлагаемый по поводу первой же фразы: *Краснымъ полымемъ заря вспыхнула?* Вдругъ ни съ того, ни съ сего, какъ снѣгъ на голову учащихся, падаетъ такой по-истинѣ удивительный вопросъ: «*Какая разница между этими двумя выраженіями, напримѣръ: дрова вспыхнули и дрова загорѣлись?*» Что это? шутка? Если шутка, то нехорошая шутка; просто злая насмѣшка надъ слабымъ еще разсудкомъ бѣдныхъ безотвѣтныхъ дѣтей. И взрослый человѣкъ сталъ бы втупикъ отъ такой неожиданной ассоціаціи: заря на небѣ и дрова въ печкѣ. Отвѣтъ въ скобкахъ, принадлежащій, конечно, учительницѣ, и гласящій такъ: «*вспыхнули значитъ загорѣлись быстро, пламя появилось тотчасъ же, вдругъ*»,—и больше ни полслова—окончательно васъ озадачиваетъ. Какъ! для того, чтобы въ воображеніи учащихся вызвать картину ранней весенней зари, которую, конечно, городскимъ дѣтямъ не приходится видѣть своими глазами, вы не нашли ничего остроумнѣе, какъ подвести ихъ раза два къ печкѣ и показать, какъ въ одномъ случаѣ дрова, не особенно сухія, медленно загораются, и какъ въ другомъ дрова, очень сухія, быстро вспыхиваютъ! Такъ объяснять поэтическія вещи—значитъ совсѣмъ не понимать средствъ языка, тѣхъ словесныхъ красокъ, которыхъ вся сила заключается не въ томъ, чтобы давать готовую картину, какая намъ является на полотнѣ, а вызывать къ дѣятельности нашу фантазію, предоставляя ей самой по двумъ-тремъ штрихамъ, но штрихамъ яркимъ, дорисовывать остальное, переводить мертвую букву книги на ея собственный живой языкъ. Такъ объяснять значитъ забывать тотъ простой фактъ, что дѣти 10—12 лѣтъ (а ранѣе этого возраста едва ли кто и рѣшится читать такія стихотворенія, какъ *Урожай*) владѣютъ уже значительнымъ запасомъ словъ родного языка, пріобрѣтеннымъ, конечно, не путемъ

объяснительнаго чтенія, а болѣе прямымъ и естественнымъ, изъ постояннаго общенія съ окружающимъ ихъ міромъ, въ тѣсной связи съ живыми непосредственными впечатлѣніями отъ предметовъ и явленій. Для взрослаго человѣка, уже привыкшаго отвлекать отъ представленій понятія, и самыя слова получаютъ болѣе широкое, но зато и болѣе условное, отвлеченное значеніе; для дѣтей же, которыя, какъ и поэты, мыслятъ образами, слова прежде всего говорятъ воображенію и, легко вызывая слѣды живыхъ впечатлѣній, рисуютъ самые предметы. Неужели найдется такой 10—12-лѣтній ребенокъ, который никогда не видалъ если не утренней, то вечерней зари, который ни разу не слыхалъ, какъ говорятъ: «*зоря погорѣла*»—завтра будетъ либо дождь, либо вѣтеръ—говорятъ именно тогда, когда вечерняя заря вспыхиваетъ краснымъ полымемъ. Развѣ не приходилось ему слышать, и не разъ, такой фразы: *онъ весь такъ и вспыхнулъ*, напримѣръ, отъ стыда или гнѣва. Дѣти должны понимать такія выраженія, какъ понимаютъ они: ножка у стола, горлышко у бутылки, подошва горы, солнце садится, дождь идетъ и т. п. Они только не знаютъ основанія, по которому такъ говорятъ, не знаютъ и термина (переносный смыслъ, метафора), которымъ обозначается такой способъ выраженія. И основаніе, и терминъ могутъ быть даны уже въ элементарномъ курсѣ, но не при объяснительномъ чтеніи, а предварительно на урокахъ грамматики [1]). Словомъ, такія поэтическія выраженія, какъ *краснымъ полымемъ заря вспыхнула*, по существу своему вовсе не требуютъ объясненій. Иное дѣло языкъ прозы, чисто-книжныя слова и выраженія.

---

1) См. Начатки науки о родномъ языкѣ, опытъ программы первой ступени обученія. В. Шереметевскаго. (Филологич. Записки 1881 г. и отдѣльн. оттискъ, стр. 15—16).

Если же мы, учителя, все-таки считаемъ нужнымъ объяснять и поэтическіе образы, то это происходитъ отъ недоразумѣнія: мы забываемъ становиться въ положеніе учащихся и подумать о томъ, какое впечатлѣніе долженъ производить нашъ вопросъ по поводу первой же прочтенной фразы, оторванной насильственно отъ послѣдующихъ. Если ученикъ часто отвѣчаетъ молчаніемъ, то вовсе не потому, что ничего не понимаетъ, а именно потому, что прочтенная фраза для него понятна, и вопросъ, неожиданный и излишній, сбиваетъ его только съ толку; онъ недоумѣваетъ: чего же хочетъ отъ него учитель? прочли о *зарѣ*, а онъ спрашиваетъ о *дровахъ*? Но что сказать о такихъ вопросахъ, по своей неопредѣленности и лаконической краткости ужъ ровно ни къ чему не ведущихъ, какъ: *что значитъ?* По лицу земли—что значитъ? Подобралъ туманъ и т. д. Подобралъ—что значитъ? Если вы убѣждены, что спрашиваемый дѣйствительно не знаетъ значенія этихъ словъ, то напрасно спрашиваете,—отвѣтомъ будетъ молчаніе. Если же вы хотите только провѣрить, насколько сознательно понимается смыслъ этихъ словъ, то и въ этомъ случаѣ напрасно спрашиваете: отвѣтомъ будетъ то же молчаніе или, что еще хуже, какая-нибудь несообразность. Нужно хорошо владѣть языкомъ и обладать гораздо большимъ, чѣмъ дѣтскій, запасомъ словъ, чтобы по первому востребованію подыскивать подходящіе синонимы для поясненія, вмѣсто *по лицу земли*, напримѣръ, сказать: *по поверхности земли*, или еще проще: *по землѣ*? Такіе вопросы, какъ: *что значитъ?* должны предлагать учителю сами ученики при встрѣчѣ съ каждымъ непонятнымъ словомъ. И вопросъ: *что значитъ?* долженъ сдѣлаться обычнымъ паролемъ учащихся, и чѣмъ чаще слышится такой пароль изъ устъ учащихся, тѣмъ болѣе чести и имъ самимъ, и учителю. Совер-

шенно неожиданнымъ долженъ всякому показаться и одинъ изъ послѣднихъ двухъ вопросовъ, на которыхъ я прекратилъ раньше чтеніе тирады: *выше темя горъ*— въ какомъ словѣ тутъ *невѣрное* окончаніе? Опять будетъ молчаніе. Отвѣтитъ, конечно, учительница: «*темя вмѣсто темени*» Это ли еще не противорѣчіе? То считаютъ нужнымъ разжевывать и въ ротъ класть каждую фразу, а то вдругъ требуютъ исправленія невѣрныхъ окончаній, т.-е. именно того, въ чемъ даже и болѣе взрослые ученики затрудняются. А чѣмъ ниже возрастъ дѣтей, тѣмъ менѣе могутъ они обращать вниманіе на неправильность формъ, особенно же такихъ формъ, которыя, не существуя въ книжномъ языкѣ, имѣютъ, однако, право гражданства въ разговорномъ: у меня нѣтъ время, няня пошла съ дитею. Далѣе слѣдуетъ слово: «нагустилъ». Отчего бы и относительно этого слова не попытать учениковъ: а говорятъ ли такъ: день *нагустилъ* туманъ въ тучу? въ чаяніи получить въ отвѣтъ: нѣтъ, говорятъ обыкновенно: сгустилъ (сгустокъ, сгущенный). Впрочемъ, и по поводу этого слова предлагается вопросъ, именно такой: *какъ можно это иначе сказать двумя словами?* Конечно, ученики будутъ вслухъ молчать, а про себя думать: зачѣмъ же понадобилось вдругъ два слова, когда и однимъ можно обойтись?

Но я бы никогда не кончилъ, а если бы и кончилъ, то уже, конечно, въ пустой и темной залѣ. Скажу еще только слѣдующее. Катихизація началась вопросомъ о дровахъ, и чѣмъ дальше въ лѣсъ, тѣмъ больше дровъ. Дѣйствительно, общее впечатлѣніе отъ такихъ образчиковъ объяснительнаго чтенія очень мѣтко можетъ быть выражено нѣмецкой поговоркой: *man sieht den Wald vor Bäumen nicht*, и все объясненіе скорѣе походитъ на переводъ съ какого-либо иностраннаго языка. Вопросовъ слишкомъ много, вопросы эти ме-

лочны, отрывочны, случайны; изъ этихъ вопросовъ не видно ни опредѣленнаго плана, ни ясно намѣченной цѣли, до которой хотятъ довести такимъ длиннымъ путемъ, такъ сказать, «дровяной» катихизаціи, если этою цѣлью не считать заключительнаго вывода въ самомъ концѣ объясненія на стр. 69: «*такое изображеніе природы въ лицахъ называется олицетвореніемъ*». Неужели въ самомъ дѣлѣ для поясненія только этого термина, вовсе ненужнаго для элементарнаго школьнаго обихода, стоило такъ безжалостно статарно разбирать стихотвореніе *Урожай*, такъ много тратить понапрасну времени и словъ и тѣмъ подавать учащимся дурной примѣръ многословія, которое впослѣдствіи неминуемо отразится прямо уже въ пустословіи ученическихъ сочиненій. Еще авторъ «Эмиля» указалъ на это больное мѣсто словеснаго воспитанія, сказавши: «Avec notre éducation babillarde nous ne faisons que des babillards».

Катихизическая форма элементарнаго обученія—наиболѣе естественная форма, но лишь при условіи, если урокъ будетъ въ самомъ дѣлѣ походить на бесѣду. Объяснительное чтеніе, будетъ ли оно въ классѣ съ десятками учениковъ, или домашнее съ однимъ, двумя, должно болѣе, чѣмъ всякое другое занятіе по родному языку, имѣть характеръ живой бесѣды, представляющей непрерывный обмѣнъ мыслей, такъ сказать, перекрестный огонь вопросовъ и отвѣтовъ: вопросовъ не только со стороны учителя, но и учениковъ, отвѣтовъ не только со стороны учениковъ, но и учителя. Роль учителя, конечно, будетъ преобладающею, но не должна быть подавляющею; здѣсь, какъ и на сценѣ, все дѣло въ ансамблѣ. Между тѣмъ нерѣдко даже у немногихъ хорошихъ мастеровъ дѣла вслѣдствіе излишняго увлеченія бесѣда изъ діалога незамѣтно для нихъ самихъ

превращается въ монологъ, подчасъ горячій, увлекательный, приковывающій вниманіе, но и подавляющій своимъ многословіемъ, и, во всякомъ случаѣ, не ведущій къ главной цѣли, которую никогда не долженъ забывать катихизаторъ, которую никогда не терялъ изъ виду праотецъ всѣхъ катихизаторовъ, оставившій въ наслѣдство новой школѣ свой *сократическій* способъ бесѣды. Сократъ, этотъ «акушеръ мысли», какъ онъ самъ себя называетъ, Сократъ умѣлъ ставить такъ вопросы, что они неизбѣжно вызывали у собесѣдника отвѣтъ за отвѣтомъ, приводившіе постепенно къ рѣшенію поставленной въ началѣ бесѣды задачи. Сократъ бесѣдовалъ со взрослыми на ходу, амбулантно, бесѣдовалъ на темы философскія; для развитія такихъ темъ требовалась строго-логическая послѣдовательность, діалектическая ловкость. Намъ, учителямъ родного языка, читающимъ съ дѣтьми въ классѣ статьи книги для чтенія, трудно подражать Сократу въ самомъ ходѣ бесѣды, такъ какъ порядокъ бесѣды, главнымъ образомъ, опредѣляется содержаніемъ и планомъ статьи, но мы должны и мы можемъ, если захотимъ въ веденіи катихизаціи вообще подражать Сократу, по крайней мѣрѣ, быть краткими, выработать привычку къ словесному воздержанію, при которомъ только и возможно болѣе активное участіе и мыслью и словомъ со стороны учащихся. Самое названіе *объяснительное* чтеніе подаетъ поводъ, какъ мнѣ думается, къ излишнимъ объясненіямъ особенно малоопытнымъ катихизаторамъ, считающимъ своею обязанностью объяснять все и вся, вдоль и поперекъ, вкривь и вкось. Объяснять, но что именно? Для чего именно? Какъ объяснять? Объяснять нужно, конечно, то, что неясно. Но откуда я узнаю, что именно неясно и даже совсѣмъ темно для той или другой головы, когда эта голова ничѣмъ не заявляетъ

о своихъ потемкахъ, не спрашиваетъ меня? Сократъ никогда не навязывался со своей бесѣдой; его вызывали на бесѣду тѣмъ или другимъ вопросомъ, или онъ самъ такъ искусно затрогивалъ ту или другую тему, что за его починомъ слѣдовалъ сейчасъ же и вопросъ со стороны собесѣдника. Лучше бы названіе «объяснительное чтеніе» замѣнить *сознательное* чтеніе. Съ перваго взгляда такая замѣна можетъ показаться ни къ чему не ведущею. Но всмотримся попристальнѣе. Представимъ себѣ чтеніе въ семьѣ, чтеніе матери или воспитательницы двоимъ, троимъ дѣтямъ, не далеко отстоящимъ другъ отъ друга по возрасту. Мать въ семьѣ читаетъ, конечно, съ тою же благою цѣлью, съ какою и учитель въ классѣ ведетъ свое объяснительное чтеніе, съ цѣлью вызвать къ содержанію читаемаго отношеніе болѣе сознательное, чѣмъ какое бываетъ тогда, когда дѣти вполнѣ предоставлены самимъ себѣ. Но какъ поведетъ она чтеніе? Если она будетъ руководиться лишь внушеніями здраваго смысла и женскаго такта, то будетъ просто-напросто читать, но въ то же время не только снисходительно, но и поощрительно относиться къ каждому вопросу своихъ слушателей касательно незнакомаго имъ слова или не совсѣмъ яснаго для нихъ факта; при молчаніи же со стороны слушателей въ тѣхъ именно мѣстахъ, которыя завѣдомо должны быть не совсѣмъ понятными, но которыя почему-либо ускользнули отъ вниманія слушателей и не вызвали вопросовъ, она сама остановитъ вниманіе слушателей; при этомъ, однако, ей и въ голову не придетъ осыпать ихъ цѣлымъ градомъ вопросовъ: она ограничится однимъ, двумя, и если на нихъ не послѣдуетъ отвѣта, то сама дастъ объясненіе, по возможности краткое, изъ понятнаго опасенія испортить цѣльность впечатлѣнія. Прочитавъ главу или

часть ея, она остановится, однимъ или двумя вопросами заставитъ слушателей и оглянуться назадъ, и заглянуть впередъ, высказать какую-либо догадку относительно того, что можетъ слѣдовать далѣе. Если бы оказалась нужда въ какихъ-нибудь подробныхъ свѣдѣніяхъ для болѣе яснаго пониманія читаемаго, то эти свѣдѣнія будутъ сообщены до начала чтенія опять-таки ради того, чтобы не нарушалась цѣльность впечатлѣнія во время самаго чтенія. Если передъ чтеніемъ новой книги или новой главы книги, уже читаемой, слушатели обратятся съ просьбою еще разъ повторить чтеніе какой-либо цѣлой главы или отдѣльнаго эпизода, которые почему-либо особенно полюбились, то разумная чтица поспѣшитъ прежде всего удовлетворить такому законному желанію, совершенно основательно дорожа этимъ свободнымъ проявленіемъ личнаго вкуса и не допытываясь пока о причинѣ, почему именно то, а не другое особенно пришлось по вкусу, но, во всякомъ случаѣ, принимая къ свѣдѣнію самый фактъ для руководства при выборѣ матеріала для чтенія. Такое семейное чтеніе, не переставая быть занимательнымъ, будетъ оставлять и болѣе прочные слѣды, потому что при каждомъ удобномъ поводѣ вызываетъ посильную работу мысли безъ ущерба цѣльности впечатлѣнія, необходимой для воображенія. Благодаря такому чтенію (если только мать или воспитательница умѣетъ читать хорошо и умѣетъ выбирать, что читать) образуется «та атмосфера литературнаго вкуса, которую нельзя не отнести къ свѣтлымъ сторонамъ семейной жизни». Параллельно съ такимъ общимъ чтеніемъ вслухъ, конечно, и сами дѣти читаютъ про себя, и хорошая привычка, развиваемая при общемъ чтеніи, привычка пріостанавливаться на мѣстахъ, вызывающихъ недоумѣніе, оглядываться на ту или другую изъ прочитанныхъ страницъ, перечи-

тывать болѣе понравившееся, окажетъ свое дѣйствіе и при чтеніи одиночномъ [1]).

Доброе дѣло сознательнаго чтенія, начало которому должна положить семья, само собою разумѣется, должна продолжать и школа, организуя его на болѣе широкомъ и болѣе прочномъ основаніи. Продолжая дѣло семейнаго чтенія, школа должна постоянно удѣлять извѣстное количество времени на чтеніе въ классѣ цѣльныхъ вещей, болѣе значительныхъ по объему, чѣмъ статейки книги для чтенія, какія обыкновенно служатъ матеріаломъ для такъ называемаго объяснительнаго чтенія. Рядомъ съ этимъ чтеніемъ, чтеніемъ, по существу своему курсорнымъ, идетъ, конечно, и объяснительное чтеніе, но, само собою разумѣется, чтеніе статарное. Этого мало: уже въ элементарномъ курсѣ должно быть положено начало и внѣклассному чтенію, чтенію самостоятельному, но идущему параллельно въ извѣстной связи съ чтеніемъ класснымъ обоихъ видовъ. Классное чтеніе должно служить образчикомъ для внѣкласснаго, это же послѣднее будетъ, въ свою очередь, содѣйствовать расширенію и умственнаго кругозора учащихся, и ихъ лексическаго и стилистическаго запаса. Безъ этого подспорья никакое самое образцовое объяснительное чтеніе вмѣстѣ съ самымъ образцовымъ обученіемъ грамматикѣ не дастъ знанія и умѣнья по родному языку, какое *должна* давать, въ концѣ-концовъ, общеобразовательная средняя школа [2]).

---

1) См. „Библіограф. Листокъ“. Матеріалы для составленія критическаго каталога книгъ и статей для дѣтскаго чтенія. Вып. II. Москва, 1885 г. Стр. 4—6, также стр. 76—89.

2) Какъ на полезныя руководства для организаціи чтенія въ семьѣ и въ школѣ, укажемъ на двѣ книги: 1. *Что читать народу?* Критическій указатель книгъ для народнаго и дѣтскаго чтенія, составленъ двѣнадцатью учительницами Харьковской частной женской воскресной

Повидимому, я уклонился въ сторону, но вопросъ о внѣклассномъ самостоятельномъ чтеніи—вопросъ первостепенной важности, и его нельзя миновать при обсужденіи вопроса о классномъ объяснительномъ чтеніи. Само дѣло объяснительнаго чтенія стало бы сразу на болѣе твердую почву, пошло бы болѣе ровнымъ, увѣреннымъ шагомъ и привело бы къ болѣе плодотворнымъ результатамъ въ смыслѣ умѣнья владѣть живымъ словомъ, если бы все, что объясняется въ классѣ, предварительно прочитывалось учащимися внѣ класса, какъ задача къ уроку, на которомъ должно происходить объясненіе. Словомъ, объяснительное чтеніе должно быть *предупредительнымъ*, а не чтеніемъ по вдохновенію, — вдохновенію, которое, однако, считается почему то обязательнымъ лишь для однихъ учащихся, но не для учащаго. Учитель является въ классъ не только заранѣе знакомымъ съ содержаніемъ выбраннаго имъ для объясненія матеріала, но и вооруженнымъ всѣми имѣющимися въ его распоряженіи орудіями катихизаціи, обильнымъ запасомъ всевозмож-

---

школы. Спб. 1884. Ц. 2 р. Большой томъ въ 52½ листа; отдѣлъ литературный занимаетъ чуть не половину всей книги (около 22 лист.); въ этомъ отдѣлѣ, кромѣ критической оцѣнки каждой изъ книгъ (всѣхъ №№ 386), помѣщены *отзывы ученицъ* о книгахъ, прочитанныхъ какъ въ классѣ, такъ и внѣ класса, отзывы, записанные въ формѣ бесѣдъ учительницы съ ученицами; эти отзывы представляютъ матеріалъ совершенно новый, до сихъ поръ не встрѣчавшійся въ подобныхъ изданіяхъ (за исключеніемъ вышеуказаннаго „Библіограф. Листка“, издававшагося при Учебн. Отдѣлѣ Моск. Общ. распростр. техн. знаній и остановившагося на 2 выпускѣ). 2) *Русскіе писатели*, какъ воспитательно-образовательный матеріалъ для занятій съ дѣтьми и для чтенія народу, Виктора Острогорскаго. Спб. 2 выпуска (1-й нов. изд. 1883 г. и 2-й 1879 г.) въ одномъ томикѣ. Ц. 2 р. Въ первомъ выпускѣ (140 стр.) находятся точныя указанія того, что читать изъ Кольцова, Крылова, Пушкина, Жуковскаго, Гоголя, Лермонтова, а во второмъ (216 стр.)— изъ Майкова, Мея, Никитина, Шевченка, Тургенева, Григоровича, Л. Н. Толстого и Погосскаго.

ныхъ вопросовъ. Учащіеся же не вѣдаютъ даже о томъ, что именно будетъ читаться. Развѣ мыслимо, при такихъ крайне неравныхъ силахъ, что-либо похожее на бесѣду? На дѣлѣ выходитъ, что обиліе вопросовъ со стороны учителя встрѣчаетъ скудость отвѣтовъ со стороны учащихся, особенно при обычной манерѣ не давать послѣ вопроса времени, достаточнаго для обдумыванія отвѣта. Чѣмъ серьезнѣе, напряженнѣе работа головы, тѣмъ болѣе требуетъ она сосредоточенія, самоуглубленія; самоуглубленіе, въ свою очередь, нуждается въ спокойствіи, въ безмолвіи. И гдѣ же учащимся такого возраста, для котораго именно и трудна прежде всего всякая разсудочная работа, и вдумываться въ вопросы, и соображать отвѣты, и, наконецъ, находить для отвѣтовъ приличное выраженіе подъ непрерывный гулъ выстрѣловъ съ батареи катихизатора, тѣмъ болѣе частыхъ, чѣмъ большей энергіей обладаетъ послѣдній? Въ большинствѣ случаевъ получается слѣдующее: отвѣчаютъ, и то на нѣкоторые лишь вопросы, два, три ученика, болѣе способные и притомъ болѣе живого темперамента; другіе же, даже изъ числа способныхъ, но по характеру своему болѣе медлительные и въ мысляхъ и въ словахъ, обыкновенно молчатъ наравнѣ съ посредственностью, а учитель, довольствуясь немногимъ, самъ уже даетъ и отвѣты на большинство своихъ же вопросовъ, отвѣты, конечно, заранѣе уже изготовленные вмѣстѣ съ вопросами.

Кто имѣлъ случай наблюдать подобное объяснительное чтеніе, тотъ едва ли упрекнетъ меня въ преувеличеніи и, вѣроятно, согласится и съ заключительнымъ моимъ мнѣніемъ о значеніи подобныхъ упражненій: въ классѣ, дѣйствительно, работаютъ, но не классъ, а учитель, и его работа при извѣстномъ одушевленіи подкупаетъ наблюдателя своею, подчасъ блестящею, внѣшностью, заставляя забывать о резуль-

татахъ, въ которыхъ сказалась ничтожная сравнительно работа учениковъ, вовсе не подготовленныхъ къ болѣе дѣятельному и непрерывному участію въ работѣ учителя. Такимъ способомъ чтенія надѣются научить думать, но думать не думавши. На самомъ же дѣлѣ пріучаютъ къ одной вдохновенной болтовнѣ, какъ бы для нагляднаго подтвержденія пословицы: «Языкъ мой—врагъ мой, прежде умэ глаголетъ».

Попробуемъ представить себѣ дѣло иначе. Возьмемъ хоть тотъ же *Урожай* Кольцова, образчикъ объясненія котораго былъ приведенъ ранѣе. Объясненіе того же «Урожая» получило бы совсѣмъ другое, болѣе естественное направленіе, не запуталось бы въ массѣ ненужныхъ толкованій словъ и выраженій, если бы учащіеся каждый самъ по себѣ до урока прочли это стихотвореніе и прочли бы не разъ, а два раза и даже три, т.-е. настолько внимательно, что могли бы, во-первыхъ, выписать всѣ слова и выраженія, почему-либо малопонятныя или вовсе непонятныя, а, во-вторыхъ, если не рѣшить, то, по крайней мѣрѣ, подумать о рѣшеніи вопроса,—поставленнаго учителемъ цѣлью ихъ домашняго чтенія, вопроса хоть такого рода: одна ли только картина урожая дается въ стихотвореніи, или есть еще и другія? Само собою разумѣется, значеніе слова *картина*, какъ словеснаго изображенія, должно быть извѣстно учащимся изъ прежнихъ упражненій ихъ въ сознательномъ чтеніи[1]). Заявленія учениковъ въ началѣ же урока о непонятныхъ словахъ и о посильномъ рѣшеніи вопроса, поставленнаго цѣлью чтенія, даетъ возможность учителю опредѣлить и размѣры предстоящаго объяснительнаго чтенія, и самый путь его. Какъ бы ни рѣшенъ былъ учащимися вопросъ:

---

[1]) Если учащіеся уже знакомы съ пріемами извлеченія плана изъ подобныхъ стихотвореній, то, назначая для внѣкласснаго чтенія стихотвореніе *Урожай*, учитель предлагаетъ самимъ подумать о планѣ его.

одна ли только картина урожая дается въ стихотвореніи, или есть еще и другія, рѣшеніе это послужитъ исходной точкой классной бесѣды.

Вмѣсто того, чтобы спрашивать ex abrupto о *дровахъ* по поводу *зари*, учитель, въ случаѣ болѣе удовлетворительнаго рѣшенія вопроса (при менѣе удовлетворительномъ онъ, конечно, измѣнитъ формулу своего обращенія къ классу), можетъ начать такъ: «вы нашли, что здѣсь картина не одного урожая, а описывается кое-что и другое — посмотримъ: такъ ли это и что именно другое тутъ описывается?» Затѣмъ заставляетъ прочесть первую часть стихотворенія, гдѣ изображается благодатная весенняя гроза, первая причина грядущаго урожая, самъ указавши напередъ мѣсто, на которомъ долженъ остановиться чтецъ; по прочтеніи ставитъ вопросъ: что же именно изображается здѣсь? за отвѣтомъ (въ возможности котораго едва ли можно усомниться): здѣсь изображается гроза, могутъ послѣдовать новые вопросы: гроза въ какое время года? съ чего начинается описаніе грозы? и т. д. При постепенномъ уясненіи отдѣльныхъ моментовъ этой картины учитель даетъ почувствовать учащимся и картинность самыхъ словъ и выраженій, при чемъ, конечно, не забываются и тѣ, которыя сами учащіеся занесли въ свои тетрадки, какъ непонятныя для нихъ. Считаю нужнымъ обратить вниманіе на существенное различіе между пріемомъ объясненія, имѣющимъ въ виду дать только почувствовать картинность слова, и тѣми ухищреніями катихизаціи, которыя, претендуя на тонкость анализа, ведутъ лишь къ многословію и этимъ многословіемъ убиваютъ самый образъ. Дать почувствовать картинность слова можно при помощи перевода его съ языка поэзіи на языкъ прозы, при помощи простого сопоставленія картинныхъ распространеній стихотворенія съ болѣе сжатыми, но и болѣе общими

выраженіями. Эти то выраженія и будутъ тѣми своими словами, которыми попутно, съ постепеннымъ выясненіемъ развитія содержанія цѣлаго, кратко передается содержаніе отдѣльныхъ его частей. Такъ, напримѣръ, вмѣсто шести стиховъ: «Разгорѣлся день огнемъ солнечнымъ, подобралъ туманъ выше темя горъ, нагустилъ его въ тучу черную», можетъ быть данъ такой перифразъ: отъ солнечныхъ лучей туманъ поднялся кверху и образовалъ грозовую тучу. Принимая во вниманіе скудость лексическаго запаса и отсутствіе стилистической изворотливости учащихся, учитель или самъ прямо показываетъ образчикъ перифраза, или подсказываетъ только отдѣльные слова и обороты въ случаѣ затрудненія со стороны учениковъ. Такое подсказываніе словъ, котораго почему то такъ боятся вообще катихизаторы, не ослабляетъ работы учащихся, напротивъ, оно помогаетъ скрѣплять результаты этой работы печатью краткаго и точнаго выраженія, до котораго какъ ни наводи, не могутъ додуматься учащіеся. Но и при такомъ пріемѣ нужно остерегаться излишнихъ стилистическихъ тонкостей, особенно въ трудныхъ для перифразировки мѣстахъ. Всякое дѣло мѣра краситъ. *Умѣренность* и *аккуратность* должны быть первою заповѣдью въ катихизисѣ всѣхъ катихизаторовъ при какихъ угодно пріемахъ катихизаціи, и не только въ дѣлѣ объяснительнаго чтенія, но и по всѣмъ предметамъ элементарнаго обученія. Всякое теоретическое положеніе, всякій выводъ и обобщеніе на первый разъ ложится, такъ сказать, на поверхности сознанія учащихся, и лишь при дальнѣйшемъ неоднократномъ примѣненіи теоріи къ практикѣ, при подкрѣпленіи одного теоретическаго положенія черезъ ассоціацію съ другими, за нимъ слѣдующими, постепенно и незамѣтно первоначальное поверхностное представленіе проникаетъ въ глубь сознанія, и является, наконецъ,

тотъ умственный осадокъ, который можно уже считать за ясное понятіе, за точное, основательное знаніе. Постоянное преступленіе первой заповѣди дидактики, предписывающей умѣренность и аккуратность, вытекаетъ изъ безотчетнаго стремленія все сразу исчерпать до дна, все сразу объяснить дотла. «Могущій вмѣстить (такъ должны мы, учителя, мысленно обращаться къ учащимся) да вмѣститъ, и вмѣститъ на первый разъ столько, сколько найдется помѣщенія въ головѣ каждаго изъ васъ; недоимки пополнятся впослѣдствіи». Наконецъ, важенъ прежде всего не результатъ каждаго отдѣльнаго урока, та малая крупица знанія и пониманія, которая добыта къ концу урока, а важенъ самый *процессъ* добыванія, самая классная работа. Настоящій, окончательный итогъ знанія и развитія скажется только черезъ годы, а процессъ добыванія отдѣльныхъ крупицъ, изъ которыхъ сложится этотъ окончательный итогъ, сказывается ежедневно, ежечасно, на каждомъ отдѣльномъ урокѣ.

Но возвратимся къ стихотворенію «Урожай». — Найдена и выдѣлена *картина весенней грозы*, кончающаяся словами: «люди сельскіе Божьей милости ждали съ трепетомъ и молитвою». Затѣмъ эта часть обозначается для памяти или на доскѣ нѣмыми знаками: I_____, или въ тетрадяхъ такъ: I *весенняя гроза*. Учитель заставляетъ читать далѣе, но при этомъ самъ уже не указываетъ предѣла чтенія, а предлагаетъ всему классу внимательно слѣдить за чтеніемъ и остановить чтеца на томъ мѣстѣ, гдѣ почувствуютъ, что окончилась вторая картина и уже начинается третья. Получается 2-я часть стихотворенія, положимъ: *картина весенняго посѣва* (на доскѣ пишутся подъ первыми знаками слѣдующіе: II_____; такимъ образомъ подъ конецъ получится нѣмой планъ). Такимъ образомъ шагъ за шагомъ ведетъ учитель учениковъ, уже предвари-

тельно ознакомившихся вообще съ содержаніемъ стихотворенія, по пути отчетливаго уясненія развитія цѣлаго и незамѣтно подводитъ къ раскрытію плана стихотворенія въ его главныхъ частяхъ, именно I *весенняя гроза*, II *весенній посѣвъ*, III *уборка хлѣба*. Такъ какъ стихотвореніе не разсужденіе, то дальнѣйшее болѣе дробное расчлененіе каждой изъ трехъ главныхъ частей можно считать излишнимъ. Кропотливый и мелочной анализъ плана небольшихъ поэтическихъ произведеній, какъ и излишнее разжевыванье поэтическихъ выраженій, одинаково вредно дѣйствуютъ на воображеніе, отнимая у него возможность цѣльнаго, живого представленія. Равнымъ образомъ и слишкомъ отвлеченное опредѣленіе содержанія отдѣльныхъ частей поэтическихъ произведеній болѣе пригодно при разборѣ разсужденій, а не при объясненіи стихотвореній. Такъ, въ другомъ методическомъ руководствѣ, уже ничѣмъ не похожемъ на ту книгу, изъ которой приводился образчикъ неудачнаго объясненія стихотворенія «Урожай», мы находимъ такой планъ того же стихотворенія: I *вліяніе силъ природы*, II *вліяніе труда человѣка на урожай*, III *урожай* (*какъ* слѣдствіе *двухъ предшествующихъ причинъ*) [1]). Такой планъ скорѣе можно принять за планъ какого-нибудь разсужденія по сельскому хозяйству на тему: *о причинахъ, вліяющихъ на урожай*, а не за планъ поэтическаго произведенія: поэзія, какъ сказалъ еще Бѣлинскій, показываетъ, а не доказываетъ. Но допустимъ, что въ школахъ начальныхъ (для которыхъ составлено и это методическое руководство) ради и матеріальной и формальной цѣли не безполезно затрогивать иногда и общія темы, какъ, напримѣръ: «о причинахъ, вліяющихъ на урожай» по поводу чтенія такихъ стихотво-

---

[1]) См. Приложеніе II, Г.

реній Кольцова, какъ *Урожай*, *Пѣсня пахаря*, при чемъ, конечно, самыя стихотворенія, какъ поводъ, должны отойти на второй планъ. Спрашивается, не будетъ ли и въ этомъ случаѣ классное объясненіе болѣе удачнымъ, если стихотвореніе *Урожай* прочтется учащимися до урока съ цѣлію подумать о вопросѣ: отъ чего можетъ зависѣть урожай? Ученики (конечно, не всѣ, а многіе) принесутъ каждый тотъ или другой отвѣтъ, и вмѣстѣ съ желаніемъ узнать, насколько отвѣтъ правиленъ, принесутъ и большій запасъ вниманія для классной работы. Даже тѣ изъ учащихся, которые не принесутъ ничего своего, придутъ, однако, въ классъ не съ пустою головою, а съ убѣжденіемъ въ необходимости объясненія того, до чего не могли дойти сами по себѣ, своимъ умомъ, схватывающимъ вершки, но еще не умѣющимъ добираться до корешковъ. Однимъ изъ главныхъ преимуществъ новой школы считается и принципъ самодѣятельности, но гдѣ же осуществленіе этого принципа при объяснительномъ чтеніи, не предваряемомъ никакой внѣклассной подготовкой? Развитіе самодѣятельности возможно лишь при условіи, когда учащіеся, предоставляемые самимъ себѣ, посильными упражненіями на доступномъ матеріалѣ испытываютъ свои силы въ одиночку, доходятъ своимъ умомъ до рѣшенія поставленной задачи. Размышляйте всегда сами, хоть и невѣрно, но размышляйте непремѣнно сами, совѣтуетъ Лессингъ. Стихотвореніе *Урожай* назначается въ руководствѣ для объяснительнаго чтенія на третій годъ обученія, слѣдовательно, содержаніе его нельзя считать недоступнымъ для предварительнаго самостоятельнаго чтенія. Однимъ словомъ, одну изъ главныхъ причинъ неудовлетворительной постановки объяснительнаго чтенія я полагаю въ *экзаминаціонномъ* способѣ этого чтенія и считаю для *регулированія* самаго класснаго чтенія существенно

необходимою извѣстную подготовку къ нему не однихъ только учащихъ, но непремѣнно и учащихся. Иное дѣло, если послѣ цѣлаго ряда упражненій въ объяснительномъ чтеніи такого *предупредительнаго* характера вы захотите провѣрить навыкъ и умѣнье класса въ дѣлѣ сознательнаго чтенія вообще; тогда, конечно, на совершенно незнакомомъ матеріалѣ вы скорѣе увидите степень успѣха. Но это уже будетъ экзаменъ, провѣрка результатовъ, а не одно изъ многихъ и постоянныхъ упражненій, ведущихъ къ достиженію этихъ результатовъ.

Одного регулятора, однако, недостаточно для обузданія вдохновенной катихизаціи, разнузданность которой и происходитъ именно отъ того, что границы ея крайне неопредѣленны вслѣдствіе черезчуръ широкой, отрѣшенной отъ практической почвы цѣли объяснять для того, чтобы объяснять, упражняться въ искусствѣ для искусства. Попробуйте задачею объяснительнаго чтенія поставить подготовку къ упражненіямъ въ выразительномъ чтеніи. Такая опредѣленная, осязательная и небезынтересная даже для дѣтей задача сразу направитъ чтеніе по прямому ровному руслу, гдѣ ужъ не будетъ ни омутовъ глубокомыслія, ни отмелей легкомыслія, гдѣ выступленіе катихизаціи изъ береговъ и разрушительное наводненіе умовъ наводящими вопросами будутъ менѣе возможными. Чтобы прочесть толково вслухъ для другихъ, нужно прежде всего взять въ толкъ самому для себя читаемое, нужно уяснить, что именно требуется выразить голосомъ при чтеніи того или другого мѣста [1]). Степень пониманія и непониманія; а, слѣдовательно, объемъ и характеръ необходимыхъ объясненій, легко опредѣлить при помощи очень

---

1) См. Педаг. Сборникъ, іюль 1885 г. Изъ записной книжки редакціи. Обученіе искусству чтенія во французск. женск. лицеяхъ (стр. 32 и 33).

простого средства. «Покажи, какъ читаешь ты вслухъ, и я скажу, какъ читаешь ты про себя, т.-е. насколько умѣешь ты понимать читаемое вообще и понимаешь ли ты только что прочитанное въ частности», вотъ что говоритъ неизвѣстный авторъ одного рукописнаго «Наставленія въ искусствѣ произношенія». Въ самомъ дѣлѣ, заставьте ребенка, конечно, такого, который уже овладѣлъ механизмомъ чтенія, прочесть вслухъ небольшое стихотвореніе (въ родѣ: «Рыбка» Фета или «Мой садикъ» Плещеева, или «Маленькій мужичокъ» Некрасова) или небольшую басню («Чижъ и голубь», «Мышь и крыса», «Лягушка и волъ»), и вы сразу по степени невѣрности или вѣрности интонаціи, подсказываемой пока простымъ чутьемъ, увидите, что именно понято чтецомъ и что имъ не понято, и на что, слѣдовательно, прежде всего нужно обратить вниманіе при объясненіи. Для избѣжанія ошибки при опредѣленіи степени непониманія, а также и голосовыхъ средствъ чтеца слѣдуетъ принимать въ соображеніе и то обычное явленіе, что ребенокъ, читающій и говорящій въ классѣ, и ребенокъ, читающій и говорящій дома,—два различныя существа. Самыя живыя, впечатлительныя дѣти, болтающія свободно и выразительно въ кругу сверстниковъ, разсказывающія толково и съ одушевленіемъ свое или вычитанное матери, нянькѣ, принимаясь за книгу, вдругъ превращаются въ монотонныхъ чтецовъ, какъ будто искусственный знакъ-буква мертвитъ сразу естественную живость ребенка... Но не будетъ ли совершенно напраснымъ трудомъ затрогивать вопросъ о выразительномъ чтеніи, какъ цѣли, для которой прежде всего объяснительное чтеніе должно служить средствомъ,—затрогивать тогда, когда самое выразительное чтеніе существуетъ, главнымъ образомъ, на бумагѣ, на страницахъ программъ по русскому языку и то не всѣхъ классовъ, а только двухъ, трехъ младшихъ.

Даже въ тѣхъ среднеучебныхъ заведеніяхъ, гдѣ объяснительное чтеніе продолжаетъ еще влачить свое жалкое существованіе, о выразительномъ чтеніи нисколько не заботятся: объяснятъ съ грѣхомъ пополамъ стихотвореніе, заставятъ выучить его наизусть и пробарабанить на немъ обычную школьную дробь, въ наивной увѣренности, что подобнымъ изученіемъ стихотвореній развиваютъ эстетическое чувство. Что же до заучиванія отрывковъ прозы повѣствовательной и описательной, то объ этомъ развѣ изрѣдка, какъ бы случайно обронитъ робкое словечко какая-нибудь ужъ очень либеральная программа; а между тѣмъ разучиванье прозаическихъ отрывковъ и для упражненій въ выразительномъ чтеніи, и для упражненій въ пересказѣ своими словами очень полезно и едва ли не полезнѣе для большинства разучиванья стиховъ. Если обратимся къ педагогической литературѣ, то по объяснительному чтенію найдемъ два-три методическихъ руководства болѣе или менѣе пригодныхъ, но по выразительному чтенію и того не окажется [1]). «Искусные чтецы должны

---

[1]) Лишь очень недавно появилась небольшая книжка *Виктора Острогорскаго* „Выразительное чтеніе“, пособіе для учащихъ и учащихся. Спб. 1885, ц. 50 к. Сочиненіе же *Легуве* „L'Art de lecture“, переведенное на русскій языкъ подъ заглавіемъ „Чтеніе какъ искусство“. Москва 1879, ц. 80 к., не можетъ служить учебнымъ руководствомъ для учащихся, но прочтется не безъ пользы и даже не безъ удовольствія учителемъ, интересующимся вопросомъ объ искусствѣ чтенія ради своихъ учениковъ (укажемъ для примѣра на стр. 81 — 85, гдѣ помѣщенъ прекрасный образчикъ чтенія басни Лафонтена „Цапля“ (Le Héron). Кстати напомнимъ еще о книгахъ: 1) *Свѣдѣнцова.* Руководство къ изученію сценическаго искусства въ 2 ч. Спб. 1874 (въ I ч. на стр. 14 — 29 краткая теорія декламаціи, вся же II ч. въ 400 стр. представляетъ хрестоматію изъ разнообразныхъ отрывковъ для упражненій въ декламаціи). 2) *Боборыкина.* Театральное искусство. Спб. 1872. Изъ нѣмецкихъ руководствъ можно указать: 1) *Rafael Hellbach.* Die Kunst der Declamation. Wien. 1871 (къ теоріи, изложенной на 60 страницахъ, приложенъ сборникъ (170 стр.) изъ стихотвореній, по преимуществу бал-

создаться у насъ», такъ писалъ Гоголь ровно 40 лѣтъ тому назадъ и далѣе въ томъ же письмѣ прибавилъ: «я даже думаю, что публичныя чтенія со временемъ замѣнятъ у насъ спектакли». Но пройдетъ еще не 40, не 50, а всѣ 100 лѣтъ, пока, наконецъ, настанетъ пора для исполненія хотя бы первой половины пророчества Гоголя. Впрочемъ, начинаютъ уже раздаваться голоса за выразительное чтеніе, какъ полезное упражненіе для учащихся, и можно питать нѣкоторую надежду, что искусство чтенія, если не скоро, то займетъ же, наконецъ, свой уголокъ въ среднеучебныхъ заведеніяхъ, особенно, если объяснительное чтеніе, не расплываясь болѣе въ туманной неопредѣленности своихъ задачъ, поставитъ себѣ цѣлію прежде всего послужить дѣлу развитія умѣнья читать и говорить.

Считаю необходимымъ представить небольшой образчикъ пріемовъ такого объяснительнаго чтенія, которое имѣетъ своею цѣлію прежде всего выразительное чтеніе. Но предварительно нужно сказать хоть нѣсколько словъ о тѣхъ элементарныхъ условіяхъ, безъ которыхъ немыслима даже первая ступень выразительнаго чтенія: Эти условія коротко и ясно высказаны 60 лѣтъ тому назадъ не какимъ-нибудь профессоромъ деклама-маціи, а Павломъ Аѳанасьевичемъ Фамусовымъ въ его совѣтѣ лакею Петрушкѣ, который, по всей вѣроятности, въ искусствѣ чтенія былъ нѣсколько дальше, чѣмъ его знаменитый соименникъ, лакей Павла Ивановича Чичикова. Нельзя, однако, не пожалѣть, что

ладъ, съ краткими руководящими замѣтками внизу страницъ). 2) *Emil Palleske*. Die Kunst des Vortrags. Stuttgart. 1884. 2-te Auflage (очень живо и обстоятельно, хотя и безъ строгой системы, изложенное руководство въ 24 главахъ на 276 стр.; въ гл. 17-ой желающіе найдутъ прекрасные образчики чтенія двухъ басенъ Геллерта, а въ 18-ой—двухъ балладъ Гёте: 1) Лѣсной царь и 2) Рыбакъ и баллады Шиллера Кубокъ; образчикъ чтенія послѣдней занимаетъ $11\frac{1}{2}$ стр.).

Петрушкѣ такъ и не пришлось примѣнить къ дѣлу совѣтъ своего барина, а интересно было бы послушать, какъ ухитрился бы онъ воспользоваться имъ при чтеніи календаря. Попробуемъ мы воспользоваться наставленіемъ Фамусова, давно обратившимся въ пословицу:

Читай не такъ, какъ понамарь,
А съ чувствомъ, съ толкомъ, съ разстановкой.
(Горе отъ ума. Д. II, явл. 1).

Ради удобства разъясненія расположимъ четыре пункта этого наставленія по степени трудности ихъ выполненія въ нѣсколько иномъ порядкѣ, именно такъ: читай не такъ, какъ пономарь, а съ разстановкой, съ толкомъ, съ чувствомъ. Первый пунктъ, запрещающій пономарскую скороговорку, не требуетъ комментарія, но это пунктъ основной, при соблюденіи котораго только и возможно выполненіе остальныхъ 3-хъ пунктовъ. Подъ вторымъ, т.-е. читать съ «разстановкой», нужно разумѣть соблюденіе *паузъ*, начиная съ едва замѣтныхъ передышекъ внутри предложенія между отдѣльными небольшими группами его членовъ [1]) и кончая вполнѣ чувствительными, опредѣлаемыми уже числомъ ударовъ остановками между главными частями цѣлаго содержанія. Третій пунктъ — читать «съ толкомъ», уже болѣе трудный, чѣмъ второй, долженъ означать тѣ *логическія* ударенія, отъ которыхъ

---

1) См. Начатки науки о родномъ языкѣ. Стр. 10. Здѣсь, при первомъ же знакомствѣ съ составомъ предложенія, рекомендуется, между прочимъ, и упражненіе въ чтеніи предложеній съ точнымъ соблюденіемъ логическихъ паузъ между отдѣльными группами синтаксическихъ частей и съ логическимъ удареніемъ на выдающемся по своему значенію словѣ каждой группы (ра́но пришла | кра́сная весна || немно́го радостей | на́мъ принесла).

прежде всего зависитъ живое разнообразіе чтенія, устраняющее ту обычную сухую монотонность или приторную пѣвучесть, которая замѣчается особенно при чтеніи стиховъ. Наконецъ, въ 4-мъ и самомъ трудномъ пунктѣ — читать «съ чувствомъ» слѣдуетъ видѣть требованіе интонаціи, т.-е. того, что нѣмцы называютъ Tonmalerei, начиная съ довольно рѣзкаго измѣненія голоса при переходѣ отъ повѣствовательнаго тона къ разговорному и кончая различными модуляціями, подчасъ очень тонкими и вообще столь же разнообразными, какъ разнообразны оттѣнки различныхъ душевныхъ мотивовъ. Къ интонаціи можно отнести также ускореніе и замедленіе темпа чтенія.

Возьмемъ теперь небольшое стихотвореніе Фета «Рыбка», напоминающее басню, но болѣе легкое для чтенія, чѣмъ басня (помѣщенное въ Хрестоматіи Поливанова, ч. I, для I и II классовъ). Вотъ это стихотвореніе:

Тепло на солнышкѣ. Весна
Беретъ свои права.
Въ рѣкѣ мѣстами глубь ясна:
На днѣ видна трава.
Чиста холодная струя,
Слѣжу за поплавкомъ:
Шалунья-рыбка — вижу я —
Играетъ съ червячкомъ.
Голубоватая спина,
Сама — какъ серебро,
Глаза—бурмитскихъ два зерна,
Багряное перо.
Идетъ—не дрогнетъ подъ водой...
Пора! червякъ во рту.
Увы! блестящей полосой
Юркнула въ темноту.
Но вотъ опять лукавый глазъ
Сверкнулъ невдалекѣ,
Постой! авось на этотъ разъ
Повиснешь на крючкѣ!

Прежде всего читать нужно съ разстановкой, т.-е. дѣлать *паузы* или, какъ выражаются нѣкоторые, голосомъ разставлять знаки препинанія [1]). Пробное чтеніе учащихся обнаружило мѣстами полное отсутствіе паузъ, мѣстами недостаточную продолжительность ихъ. Отсюда первымъ дѣломъ класснаго объясненія будетъ расчлененіе всего стихотворенія. Для предварительнаго внѣкласснаго чтенія былъ заданъ вопросъ: «рыбка ли только описывается здѣсь, или можно узнать о чемъ-нибудь и другомъ?» или такой: «гдѣ и при какихъ обстоятельствахъ наблюдается рыбка, и что можно прибавить къ заглавію для того, чтобы указать на эти обстоятельства?» Положимъ, вопросъ рѣшенъ удовлетворительно, и заглавіе измѣнено такъ: «Рыбка и рыбакъ» или такъ: «Уженье рыбки». Тогда въ классѣ должно прежде всего отмѣтить отдѣльные моменты этого уженья: 1) рыбакъ наблюдаетъ, какъ рыбка заигрываетъ съ червячкомъ (1-я, 2-я, 3-я строфа и 1-й стихъ 4-й), 2) рыбка схватила червячка, но торопливость рыбака спугнула рыбку (3 остальные стиха 4-й), и 3) рыбка появляется опять, и рыбакъ на этотъ разъ надѣется поймать ее. Ученики отмѣчаютъ границы этихъ 3-хъ частей двумя вертикальными черточками, которыя должны означать паузы въ 2 удара. Итакъ, главныя паузы отмѣчены. Второстепенныя паузы (т.-е. паузы въ одинъ ударъ) указать тоже нетрудно: стоитъ только въ 1-й части, напримѣръ, обратить вниманіе на то, что описаніе собственно уженья начинается не съ первыхъ же строкъ, и что въ первой строфѣ дается пока понятіе о времени и мѣстѣ уженья, и что описа-

---

[1]) Любопытно, что самый терминъ „знаки препинанія“ (запинки остановки) указываетъ прямо на практическое значеніе ихъ, какъ указателей логической членораздѣльности рѣчи, при произношеніи, при чтеніи. Видно, въ старину болѣе цѣнилось умѣнье толково говорить и читать.

ніе времени и мѣста нужно отдѣлить паузою; далѣе на то, что между дѣйствіями рыбки «играетъ съ червячкомъ» и затѣмъ «идетъ, не дрогнетъ подъ водою» вставлено описаніе рыбки, что, слѣдовательно, его нужно выдѣлить паузами, что такимъ образомъ 1-й стихъ 2-й части очутится между 2-мя паузами: второстепенной (по порядку третьей) и 2-й главной. Второстепенныя же паузы во 2-й и 3-й части (по одной въ каждой) удобнѣе указать при разъясненіи интонаціи въ этихъ частяхъ.

Съ *логическими* удареніями справиться хотя и труднѣе, но вполнѣ возможно, если предварительно учащіеся достаточно упражнялись въ разстановкѣ ихъ въ особыхъ фразахъ (наиболѣе удобны вопросительныя предложенія), и если прежде всего значеніе логическаго ударенія вообще было имъ показано при помощи хотя и не хитраго, но нагляднаго пріема, въ родѣ слѣдующаго: берется самая простая обиходная фраза изъ трехъ словъ, положимъ: *дай мнѣ книгу*; сначала произносится она монотонно, т.-е. такъ, чтобы всѣ три слова звучали съ одинаковою силой, отдѣляясь другъ отъ друга короткими передышками: да́й | мнѣ́ | кни́гу; затѣмъ поочередно удареніе ставится на каждомъ изъ 3-хъ словъ, и каждый разъ обращается вниманіе на измѣненіе оттѣнка въ смыслѣ фразы вслѣдствіе перемѣны мѣста ударенія. Удобнѣе начать съ послѣдняго слова: дай мнѣ *кни́гу*, и тогда фраза является отвѣтомъ на подразумѣваемый вопросъ: что́ тебѣ дать, книгу или тетрадь? Если же предположить вопросъ: ко́му дать книгу? то удареніе упадаетъ неизбѣжно на слово *мнѣ́*; наконецъ, удареніе должно непремѣнно выдвинуть слово *дай* (какъ будто бы за нимъ слѣдовало словечко *же*—дай же) въ томъ случаѣ, если замедленіе въ исполненіи приказанія или просьбы вызываетъ необходимость повторенія этого приказанія или этой

просьбы [1]). Едва ли найдется 10—11-лѣтній ребенокъ, которому такимъ способомъ нельзя было бы дать почувствовать зависимость различія въ оттѣнкахъ смысла отъ различія въ произношеніи отдѣльныхъ словъ подъ вліяніемъ ударенія: вѣдь вы только заставляете его сознательно отнестись къ тому, что онъ повседневно можетъ слышать своими ушами. Нужно напомнить учащимся, что говорить ихъ никто не училъ, и что говорятъ они выразительно, а затѣмъ посовѣтовать читать *чужое* точно такъ, какъ они говорятъ *свое*. Во всякомъ случаѣ, логическія ударенія потребуютъ сравнительно болѣе подробныхъ поясненій, чѣмъ паузы; но дѣло облегчается тѣмъ, что многое подсказывается чутьемъ; кромѣ того, здѣсь можно, смотря по степени трудности, видоизмѣнять пріемы. Такъ, въ легкихъ фразахъ учитель самимъ ученикамъ предоставляетъ находить мѣсто для логическаго ударенія съ объясненіемъ, конечно, и причины; въ болѣе трудныхъ мѣстахъ онъ самъ читаетъ одну и ту же фразу два, три раза, передвигая всякій разъ удареніе съ одного слова на другое; затѣмъ спрашиваетъ, которое чтеніе находятъ они болѣе правильнымъ и почему; наконецъ, тамъ, гдѣ совсѣмъ ужъ трудно добиться отъ учениковъ толку, учитель, не тратя попусту ни времени, ни словъ, самъ прямо ставитъ удареніе и самъ же указы-

---

1) Кромѣ сопоставленія отвѣта съ вопросомъ, можно употреблять и противоположеніе; напр.: 1) *Бра́тъ* далъ сестрѣ книгу (а не отецъ). 2) Братъ *да́лъ* сестрѣ книгу (да сейчасъ и взялъ). 3) Братъ далъ *сестрѣ* книгу (а не товарищу). 4) Братъ далъ сестрѣ *кни́гу* (а не тетрадь). При этомъ параллельно каждый разъ можно ставить слово съ логическимъ удареніемъ на первое мѣсто: далъ братъ сестрѣ книгу; сестрѣ братъ далъ книгу, книгу братъ далъ сестрѣ. Для упражненій въ разстановкѣ логическихъ удареній могутъ служить также и пословицы, напр.: *се́мью* примѣрь, *одно́ва* отрѣжь; *тѝше* ѣдешь, *да́льше* будешь; *взялся* за гужъ, не говори, что *не дюжъ* и т. п.

ваетъ основаніе тому. Если кому показалось бы неудобнымъ по непривычкѣ начинать дѣло съ конца, т.-е. съ разстановки логическихъ ударенiй, а не съ объясненія значенія отдѣльныхъ подробностей содержанія, то можетъ начать и съ этого объясненія, но, во всякомъ случаѣ, долженъ крѣпко держать въ умѣ и объяснять именно тѣ только слова, на которыхъ въ силу ихъ бóльшаго значенія должны потомъ очутиться логическія ударенія. Возьмемъ для примѣра 4-ю строфу стихотворенія *Рыбка*—описаніе самой рыбки:

Голубоватая спина,
Сама, какъ серебро,
Глаза—бурмитскихъ два зерна,
Багряное перо.

Ученикъ читаетъ, а я внимательно слѣжу за тѣмъ, на какихъ словахъ по чутью ставитъ онъ ударенiе, въ головѣ же держу слова: голубоватая, серебро, бурмитскихъ, багряное, изъ которыхъ послѣднія два были до урока выписаны учениками, какъ непонятныя. Строфа прочитана. Начинаю съ перваго же слова, но не вопросомъ: чтó значитъ? а простымъ сопоставленіемъ словъ: *голубоватый* и *голубой*; такъ какъ ученики мои имѣютъ понятіе о составѣ словъ и о значеніи нѣкоторыхъ подставокъ (суффиксовъ), то спрашиваю и о томъ, отъ какой именно части слова *голубоватый* зависитъ оттѣнокъ его значенія (не совсѣмъ голубой, слегка голубой). Слова *бурмитскій* и *багряный* прямо самъ объясняю; но относительно сближенія глазъ и бурмитскихъ зеренъ обращаюсь уже къ ученикамъ, и такъ какъ изъ грамматики имъ извѣстно уже переносное значенiе словъ, то они не затрудняются сами указать основаніе сближенія (глаза у рыбы круглые, выпуклые). Слова, нужныя для ударенія, объяснены, но ихъ бóльшая сила еще не видна, а потому ставлю

вопросъ, имѣющій собрать отдѣльные признаки, выражаемые объясненными словами, въ одно представленіе и притомъ рыбы не вообще, а рыбы извѣстной породы: «судя по описанію, какъ бы вы назвали точнѣе эту рыбку?» — одинъ называетъ окунемъ, другой — плотвой, третій — карасемъ; наконецъ, общественный приговоръ класса скоро присуждаетъ рыбкѣ названіе окуня. На этомъ объясненіе и кончается, приступаемъ къ чтенію для разстановки ударенiй, и едва ли кто теперь затруднится отмѣтить ударенiями слова: голубоватая, серебро, бурмитскихъ и багряное.

Теперь нѣсколько подробнѣе о наиболѣе трудномъ, послѣднемъ 4-мъ пунктѣ—читать «съ чувствомъ»—объ *интонаціи*. Стихотвореніе уже раньше было расчленено на три части, соотвѣтствующія тремъ моментамъ драмы. Позволяю себѣ употребить это громкое слово для такого скромнаго дѣла, какъ уженье: развѣ здѣсь не происходитъ роковая для рыбки борьба, а гдѣ такая борьба, тамъ и драма; здѣсь, правда, драма нѣмая, безъ кинжала и яда, тѣмъ не менѣе, здѣсь маленькая микроскопическая часть той вѣчной всемірной драмы, въ которой разыгрывается борьба за существованіе. Начинаю вопросомъ: «что дѣлаетъ рыбакъ въ самомъ началѣ уженья и какъ держитъ себя» (1-я часть стихотворенія)? Отвѣтъ: «онъ наблюдаетъ за рыбкой и держитъ себя спокойно». Но такого отвѣта можетъ и не послѣдовать, а катихизаторъ долженъ быть на все готовымъ. «Попробуемъ,—продолжаю я вслѣдъ за молчаніемъ, краснорѣчиво говорящимъ, что первый вопросъ не достигъ своего назначенія,—попробуемъ представить себя на мѣстѣ рыбака, вообразить его всѣ дѣйствія по порядку». Небольшая пауза, необходимая для того, чтобы ученики вдумались въ поставленную задачу, и затѣмъ самъ же и начинаю: «прежде всего представимъ себѣ весеннее утро (утромъ рыба клюетъ

лучше: она голодна), рыбакъ выбралъ себѣ мѣсто на берегу рѣки. Какое? спрашиваю я учениковъ и навѣрное получу въ отвѣтъ: «такое, гдѣ вода прозрачнѣе, чище» (въ рѣкѣ мѣстами глубь ясна, на днѣ видна трава,—сказано въ стихотвореніи). Опять продолжаю самъ: «рыбакъ усѣлся поудобнѣе, насадилъ червячка, закинулъ удочку и сталъ выжидать» (опять вопросъ: откуда это видно? «слѣжу за поплавкомъ»); но вотъ показывается подъ «чистой струей» воды окунь — что же? рыбакъ сейчасъ же и выдернулъ удочку изъ воды? «Нѣтъ», дружно отвѣчаетъ классъ, а нѣкоторые сейчасъ же прибавляютъ: «онъ сталъ внимательно слѣдить, наблюдать за рыбкой». — «А когда мы наблюдаемъ, то какъ же мы держимъ себя?» Теперь, по всей вѣроятности, получится отвѣтъ: «спокойно». А каковы были и другія дѣйствія рыбака вначалѣ? — «Спокойныя». Итакъ, въ первой части стихотворенія описываются время и мѣсто, первыя дѣйствія рыбака, дѣйствія спокойныя, то какимъ же голосомъ должны мы прочесть всю эту часть? — «Спокойнымъ голосомъ». Получивши такой отвѣтъ, дѣлаю обобщеніе: мѣста, гдѣ что-либо разсказывается или описывается, читаются обыкновенно голосомъ спокойнымъ, ровнымъ, но ударенія на словахъ болѣе важныхъ по своему значенію должны непремѣнно ясно слышаться. Всѣ обобщенія, всѣ правила должны быть по возможности краткими, главное же, ихъ должно быть какъ можно менѣе, иначе теорія и здѣсь испортитъ дѣло. Затѣмъ читаю самъ, а потомъ читаютъ ученики. «Это ли еще не многословіе! — мысленно воскликнутъ мои благосклонные слушатели, — тотъ образчикъ катихизаціи, который приведенъ былъ вами же, какъ образчикъ, вопіющій по своему многословію, можетъ быть смѣло поставленъ рядомъ съ вашей катихизаціей». Не смѣю оспаривать факта: словъ наговорено, дѣйствительно, много; но

1) всѣ эти многія слова имѣютъ одну опредѣленную цѣль—дать почувствовать необходимость выдержать извѣстную интонацію согласно съ характеромъ содержанія цѣлой большой части стихотворенія; 2) всѣ эти многія слова я допускаю въ томъ единственномъ случаѣ, если мой первый вопросъ останется безъ отвѣта; наконецъ, 3) всѣ эти многія слова понадобятся лишь тогда, когда на этомъ именно стихотвореніи придется въ первый разъ затрогивать вопросъ о томъ, что такое интонація вообще и повѣствовательно-описательный тонъ въ частности. Въ противномъ случаѣ мнѣ прямо бы сказали ученики, что читать нужно спокойнымъ тономъ, потому что здѣсь только описаніе. Переходя ко второй и третьей частямъ стихотворенія, заключающимъ въ себѣ оба послѣдніе болѣе живые момента драмы, нетрудно уже дать почувствовать, что во 2-й части изображается такой моментъ, который совершается въ одно мгновеніе. «Пора! червякъ во рту», какъ прочтете вы всю эту строчку и первое слово: *пора* съ восклицательнымъ знакомъ? [1]) Рыбакъ, конечно, обрадовался тому, что окунь, сначала только игравшій съ червячкомъ, наконецъ, схватилъ его, слѣ-

---

1) Къ интонаціи въ цѣлыхъ стихотвореніяхъ и прозаическихъ статьяхъ нужно предварительно подготовить такъ же, какъ и къ логическимъ ударенiямъ, на отдѣльныхъ небольшихъ группахъ фразъ, взятыхъ изъ народныхъ сказокъ, изъ „Сказки о рыбакѣ и рыбкѣ“ Пушкина, изъ басенъ Крылова, такихъ группахъ, гдѣ бы предложенія вводныя чередовались съ вносными, притомъ вносными какъ вопросительными, такъ и восклицательными разныхъ оттѣнковъ („Сосѣдка! слышала ль ты добрую молву?» вбѣжавши, крысѣ мышь сказала. „Сосѣдка! вбѣжавши, крысѣ мышь сказала: слышала ль ты“ и такъ далѣе. Вбѣжавши, крысѣ мышь сказала: „Сосѣдка! слышала ль ты“ и такъ далѣе. „Стой, братцы стой!“ кричитъ мартышка, „погодите!“ и т. п.), далѣе такихъ группахъ, которыя состояли бы изъ вопроса одного лица и отвѣта другого или вообще изъ двухъ репликъ (напр., первые два стиха басни „Любопытный“, первые $2^1/_2$ стиха басни „Демьянова уха“.)

довательно, какъ бы онъ самъ произнесъ всѣ эти слова? Онъ вскрикнулъ бы отъ радости. Слѣдовательно, всю строчку вы должны прочесть быстро и первое слово: *пора* громче другихъ съ оттѣнкомъ радости. Второстепенныя паузы во 2-й и 3-й частяхъ стихотворенія не были нарочно отмѣчены прежде, потому что теперь попутно съ разъясненіемъ интонаціи удобнѣе указать, напримѣръ, на необходимость паузы послѣ фразы: *пора, червякъ во рту*, вызвавши такое соображеніе: рыбакъ отъ радости поторопился *подсѣчь* (ради увеличенія лексическаго запаса техническихъ терминовъ избѣгать не слѣдуетъ, конечно, при удобномъ случаѣ), прежде чѣмъ окунь успѣлъ поглубже забрать въ ротъ приманку. «Вы сами въ умѣ досказали себѣ это дѣйствіе рыбака, о которомъ ничего не сказано въ книгѣ, поэтому этотъ пропускъ и обозначимъ паузой, но второстепенной; кромѣ того, намъ нужно время для подготовки къ тому, чтобы прочесть слѣдующія два стиха иначе, не такъ, какъ мы должны прочесть: «Пора! червякъ во рту»;—не скажете ли, какъ именно слѣдуетъ прочесть «увы! блестящей полосой юркнула въ темноту»? Въ случаѣ молчанія обращаю вниманіе на значеніе слова *увы!* какъ выражающаго сожалѣніе, и затѣмъ выводимъ, что обѣ строчки читаются медленно, нѣсколько печально, особенно же слово *увы*, которое въ противоположность слову *пора* не громко, а тихо, глухо произносится. Ученики читаютъ на этотъ разъ прямо сами безъ предварительнаго чтенія учителя, который долженъ по временамъ предоставлять самимъ ученикамъ безъ помочей дѣлать первые шаги. Въ слѣдующихъ 2-хъ стихахъ интонація снова должна измѣниться, а какъ именно, для этого можно употребить ради разнообразія пріемъ, подобный тому, какой употреблялся при разстановкѣ логическихъ ударенiй. Учитель читаетъ самъ эти два стиха: «но вотъ опять

лукавый глазъ сверкнулъ невдалекѣ» сравнительно быстрѣе и веселѣе и прочитавши спрашиваетъ о причинѣ такой интонаціи. Ученики не затрудняются отвѣтить, что рыбакъ обрадовался, увидавши опять рыбку. Не даромъ же говорятъ, что хорошее чтеніе можетъ замѣнить подчасъ самое объясненіе [1]). Наконецъ, надлежащую интонацію для заключительныхъ двухъ стиховъ: «постой! авось, на этотъ разъ повиснешь на крючкѣ» ученики легко найдутъ и сами, какъ легко нашли бы ее для слѣдующаго мѣста въ баснѣ *Пустынникъ и медвѣдь*: «присѣлъ на корточки, не переводитъ духу, самъ думаетъ: «молчи жъ, ужъ я тебя вострухy!» Придется, можетъ-быть, пояснить развѣ то, о чемъ не сказано въ стихотвореніи, но что ясно указано въ баснѣ словами: «не переводитъ духу, самъ думаетъ», именно, что нужно прочитать эти заключительныя слова, какъ про себя сказанныя, вполголоса съ затаенною радостью, вызываемою надеждой перехитрить, наконецъ, рыбку «съ лукавымъ глазкомъ». — По окончаніи всей работы надъ паузами, удареніями и интонаціей учитель читаетъ все стихотвореніе, два-три ученика повторятъ, и къ слѣдующему уроку за-

---

1) Особенно важно хорошее чтеніе при упражненіяхъ въ разборѣ съ голоса, когда учитель, желая провѣрить степень вниманія и пониманія класса или сдѣлать сравненіе уже разобранной статьи съ какой-либо новой и притомъ не находящейся въ книгѣ для чтенія, читаетъ статью самъ и затѣмъ ведетъ бесѣду о прочитанномъ. Передъ чтеніемъ онъ предъявляетъ классу требованіе, чтобы во время чтенія старались подмѣчать главныя части содержанія, а попутно и непонятныя слова; послѣ того, какъ это первое требованіе будетъ исполнено удовлетворительно, читаетъ, въ случаѣ надобности, другой разъ, поставивши предварительно три такихъ вопроса: 1) сколько лицъ (напр., въ баснѣ)? 2) которое изъ нихъ главное? 3) какая главная черта характера этого лица? и т. д. Само собою разумѣется, такія упражненія въ разборѣ съ голоса возможны лишь при достаточномъ навыкѣ учащихся въ объяснительномъ чтеніи по книгѣ.

дается всѣмъ выучиться читать стихотвореніе такъ, какъ читалось оно въ классѣ.

Но ученикъ въ классѣ при общей работѣ подъ руководствомъ учителя, и тотъ же ученикъ внѣ класса, одинокій и большею частью безпомощный,—два существа совершенно разныя. Спрашивается теперь, по чему же будутъ ученики готовиться къ чтенію? не все же можетъ быть сразу такъ прочно усвоено большинствомъ, что оно будетъ въ состояніи дома упражняться въ чтеніи по памяти, какъ по грамотѣ. Нѣтъ, ученики будутъ имѣть пособіемъ не одну память, а и грамоту, и вотъ какую. Къ уроку объяснительнаго чтенія задается не только прочесть стихотвореніе, но и списать его четко и, конечно, безъ ошибокъ, притомъ такъ, чтобы между каждою парою строкъ оставлялась одна пустая, а между словами просторные промежутки. На этихъ то пустыхъ строкахъ и въ этихъ то просторныхъ промежуткахъ между словами, уже въ классѣ, постепенно, по мѣрѣ того, какъ выясняется, что и какъ слѣдуетъ читать, разставляются различные условные знаки, изъ которыхъ одни должны указывать паузы, другіе—логическія ударенія, третьи—ту или другую интонацію; наконецъ, въ случаѣ надобности, дѣлаются краткія помѣтки и словами сбоку на поляхъ (которыя должны быть непремѣнною принадлежностью каждой ученической тетради). Такимъ образомъ, въ концѣ урока у каждаго въ тетради получается переложеніе стихотворенія на *ноты для чтенія* [1]). Въ теченіе же урока такая письменная, вовсе не требующая много времени скрѣпа каждаго шага впередъ по пути объясненія поддерживаетъ, освѣжаетъ вниманіе, дѣлаетъ результаты болѣе осязательными, а, слѣдовательно, всю работу болѣе интересною. Само собою разумѣется, что

---

[1]) См. *Приложеніе III.*

представленный образчикъ объясненія ради выразительнаго чтенія стихотворенія «Рыбка», особенно, если пріемы чтенія показываются впервые, въ одинъ урокъ не можетъ быть выполненъ. Впослѣдетвіи, если не въ первый годъ такихъ упражненій, то на слѣдующій можно предлагать учащимся самостоятельныя упражненія въ подобныхъ переложеніяхъ на ноты не однихъ, конечно, стиховъ, но и прозы, съ которой и слѣдуетъ начинать. Такія переложенія будутъ коротко и ясно свидѣтельствовать о степени пониманія.

«Вотъ человѣкъ,—скажутъ съ улыбкой иные,—чтобы поймать на удочку выразительнаго чтенія одну только рыбку, хотя бы и окуня, но едва ли изъ крупныхъ, готовъ потратить больше времени, чѣмъ сколько нужно другому для того, чтобы наловить рыбы на уху, не хуже Демьяновой». Найдутся и болѣе ядовитые цѣнители, которые короче и жесточе выскажутся: «Гоняется, молъ, за мухой съ обухомъ»... Неужели, въ самомъ дѣлѣ, моя попытка замолвить словечко за живое слово, забитое и забытое въ школѣ изъ-за поклоненія мертвой буквѣ, можетъ оказать лишь медвѣжью услугу дѣлу объяснительнаго и выразительнаго чтенія? Но, по совѣту баснописца, пойдемъ себѣ своей дорогой и скажемъ еще два слова о такой формѣ выразительнаго чтенія, которая особенно нравится учащимся. Я разумѣю чтеніе *по ролямъ* такихъ басенъ, какъ «Мышь и крыса», «Лягушка и волъ», «Любопытный», «Квартетъ», «Гуси» и т. д. до «Лжеца» включительно, или такихъ стихотвореній, гдѣ діалогъ преобладаетъ надъ разсказомъ, въ родѣ: «Бабушка и внучекъ» Плещеева. Чтеніе по ролямъ, какъ первый шагъ на длинномъ пути подготовки къ чтенію настоящихъ драматическихъ сценъ, полезно лишь тогда, когда усвоены достаточно всѣ элементарные пріемы чтенія; иначе это будетъ только забавой, даже нѣсколько опасной для

классной дисциплины при малѣйшемъ послабленіи со стороны учителя: маленькіе чтецы подчасъ способны черезчуръ увлекаться своими ролями [1]). При упражненіяхъ въ такомъ чтеніи отнюдь не слѣдуетъ назначать опредѣленныхъ амплуа для отдѣльныхъ учениковъ; если не всѣ, то многіе должны пройти поочередно черезъ всѣ роли, только менѣе одареннымъ голосовыми средствами можно предоставлять постоянное исправленіе должности автора, т.-е. чтеніе всѣхъ мѣстъ повѣствовательныхъ и описательныхъ.

Перехожу теперь къ дальнѣйшему разсмотрѣнію объяснительнаго чтенія, какъ школы живого слова. До сихъ поръ я пытался выяснить, что объяснительное чтеніе должно быть не экзаминаціонного, а *предупредительнаго* характера, это, во-первыхъ; что, во-вторыхъ, болѣе практичной и болѣе интересной какъ для учащихся, такъ и для учащихъ цѣлью объяснительнаго чтенія слѣдуетъ признать *подготовку къ выразительному чтенію*. Но въ школѣ живого слова, ограниченной лишь упражненіями во внѣклассномъ подготовительномъ чтеніи, въ классной объяснительной бесѣдѣ и, наконецъ, въ выразительномъ чтеніи былъ бы пробѣлъ, и чувствительный пробѣлъ, безъ упражненій въ устномъ пересказѣ чужого *своими* словами. Кто желаетъ учиться читать, тотъ, по словамъ Легуве, долженъ въ то же время учиться и говорить

---

1) Невольно припомнился одинъ случай (бывшій лѣтъ 15 тому назадъ въ первомъ классѣ одной изъ мужскихъ гимназій). Шла подготовка къ чтенію басни „Квартетъ“, было уже выбрано, послѣ надлежащаго испытанія, по нѣскольку учениковъ на роли и мартышки и осла и остальныхъ трехъ лицъ. „Позвольте, В. П., мнѣ быть осломъ!“ слышится вдругъ чуть не умоляющій голосъ, въ которомъ, кромѣ искреннѣйшей наивности, ничего другого не звучитъ. „Нельзя, у меня и такъ довольноословъ“,—отвѣчаетъ учитель, нѣсколько озадаченный и тономъ, и содержаніемъ такой неожиданной просьбы.

(54 стр.). Эти упражненія окончательно закрѣпляютъ усвоеніе прочитаннаго и ведутъ постепенно къ выработкѣ умѣнья говорить толково и свободно. Дѣйствительное, настоящее знаніе возможно лишь при условіи яснаго пониманія, и только тогда оно легко найдетъ для себя и соотвѣтствующее словесное выраженіе, и прежде всего устное. «Я понимаю, но не могу только выразить»—кому изъ учителей не приходилось часто слышать изъ устъ уже взрослыхъ учениковъ подобное оправданіе? Иной учитель готовъ даже принять такое оправданіе, а между тѣмъ учащіеся такимъ наивнымъ не по лѣтамъ заявленіемъ обличаютъ лишь тотъ невысокій уровень развитія, на которомъ трудно различать то, что дѣйствительно понято, отъ того, что только кажется понятымъ, и еще труднѣе уразумѣть даже такую простую истину, что неясное въ сознаніи неизбѣжно является неяснымъ и въ словесномъ выраженіи; школьное же самолюбіе мѣшаетъ публично сознаться въ своемъ непониманіи даже тому, кто въ душѣ и признаетъ его. И вотъ еще новый, *третій* регуляторъ для болѣе правильнаго веденія объяснительнаго чтенія. Если ранѣе мы предлагали чтеніе, какъ пробу степени пониманія учащимися читаемаго, совершенно еще незнакомаго, то теперь прибавимъ пробный пересказъ своими словами, какъ средство, ведущее къ той же цѣли.

Вы намѣрены заняться объяснительнымъ чтеніемъ, положимъ, басни «Крестьянинъ и работникъ». Вы заставили сначала прочесть и отмѣтили для себя, что нужно; затѣмъ предлагаете разсказать содержаніе басни, предпославши такое поясненіе: «Представьте себѣ, что у того, кому вы хотите разсказывать, нѣтъ времени выслушать подробный разсказъ, а вамъ непремѣнно хочется разсказать; какъ же вы должны разсказывать?—конечно, коротко, двумя-тремя предложе-

ніями; такъ вотъ и подумайте о томъ, какъ разсказать покороче». Вамъ разскажутъ, но, навѣрное, гораздо подробнѣе, чѣмъ слѣдуетъ, а почему? Да потому, что неопытные разсказчики еще не понимаютъ очень простой, повидимому, вещи, а именно: для того, чтобы вкратцѣ передать какое-либо содержаніе, необходимо извлечь главную суть этого содержанія, оставивши въ сторонѣ всѣ второстепенныя подробности. При отсутствіи же такого пониманія не помогутъ, конечно, нѣсколько наивные, но довольно употребительные наводящіе вопросы, въ родѣ: «Кто разскажетъ лучше? Иначе? Короче?» Ибо такіе неопредѣленные вопросы ни къ чему не поведутъ, если предварительно въ первой редакціи разсказа не было указано то лишнее, что нужно устранить новому разсказчику. При пробномъ разсказѣ, само собою разумѣется, никакихъ вопросовъ и не понадобится: разскажетъ одинъ, другой, третій; вы прибавите новыя наблюденія къ наблюденіямъ, сдѣланнымъ передъ тѣмъ надъ пробнымъ чтеніемъ; задаете прочесть басню на дому, выписать непонятныя слова и подумать не прямо о томъ, въ чемъ именно главное содержаніе басни (такая задача была бы нѣсколько отвлеченною для перваго раза), но о томъ, кого въ баснѣ скорѣе нужно считать лицомъ, болѣе важнымъ, *главнымъ* изъ трехъ дѣйствующихъ въ ней лицъ: крестьянина, или работника, или медвѣдя? Отвѣты, которые принесутъ вамъ ученики на слѣдующій урокъ вмѣстѣ съ вашими наблюденіями, сдѣланными при пробномъ чтеніи и при пробномъ разсказѣ, освѣтятъ вамъ тотъ путь, по которому удобнѣе можете вы довести своихъ учениковъ и до раскрытія плана басни, и до уясненія того, кто главное лицо, каковы главныя черты его характера, и въ чемъ, наконецъ поучительный смыслъ басни (нравоученіе не читается вовсе). Нелишними будутъ нѣсколько словъ о пріемѣ,

удобномъ при выясненіи смысла басни. Смыслъ басни выясняется, конечно, не на основаніи какихъ-либо данныхъ изъ области психологіи и этики, а при помощи простого сближенія съ пословицами. Пріемъ этотъ не новъ, но приложеніе его встрѣчается рѣдко, а между тѣмъ народныя пословицы, съ легкой руки Ушинскаго, нашли себѣ мѣсто не только въ книгахъ для чтенія, но даже въ легіонѣ всевозможныхъ сборниковъ для диктанта, систематическихъ и несистематическихъ. Оставляя въ сторонѣ вопросъ объ особыхъ упражненіяхъ на матеріалѣ, предлагаемомъ пословицами,—упражненіяхъ, полезныхъ и для развитія толковой сообразительности, и для перваго практическаго знакомства съ настоящимъ, самороднымъ русскимъ языкомъ, мы обращаемъ здѣсь вниманіе на пословицу, только какъ на ключъ, облегчающій вскрытіе поучительнаго смысла басни [1]). Нельзя, однако, скрывать, что поясненіе смысла басенъ путемъ сближенія съ пословицами на первыхъ порахъ не особенно легко, но не по существу своему, а по малому знакомству дѣтей интеллигентной среды съ народными пословицами. Для устраненія этого немаловажнаго неудобства можно прибѣгнуть къ такому пріему: предлагается изъ трехъ, четырехъ пословицъ, которыя уже встрѣчались при другихъ упражненіяхъ, и между которыми только одна, много двѣ подходили бы къ смыслу данной басни, выбрать именно ту, которая скорѣе другихъ можетъ быть отнесена къ баснѣ. Такъ, для басни «Кре-

---

1) Замѣну настоящихъ заглавій пословицами можно встрѣтить и въ книгахъ для чтенія, напримѣръ: *Не смѣйся чужой бѣдѣ, своя на дворѣ* (вм. „Чижъ и голубь“, басня); *Какъ аукнется, такъ и откликнется* (вм. „Ось и чека“, разсказъ въ прозѣ) и т. п. Полезно было бы нѣкоторыя басни и разсказы печатать вовсе безъ заглавія

См. „Начатки науки о родномъ языкѣ“, стр. 15—16.

См. Приложеніе V.

стьянинъ и работникъ» годились бы слѣдующія пословицы: *не суйся въ воду, не узнавши броду; тонетъ, топоръ сулитъ, а вытащатъ, топорища жаль; береженаго Богъ бережетъ; старая хлѣбъ-соль забывается.* На дальнѣйшихъ ступеняхъ можно брать для той же цѣли уже группы пословицъ, съ перваго взгляда очень близкихъ по смыслу, напримѣръ, для басни «Пустынникъ и медвѣдь»: *изъ мухи слона дѣлать; за мухой съ обухомъ; избавьте меня отъ друзей, а съ врагами я и самъ справлюсь; заставь дурака Богу молиться, онъ лобъ себѣ расшибетъ; услужливый дуракъ опаснѣе врага* (послѣдняя, конечно, при условіи, если нравоученіе этой басни опускается). Выбранная классомъ и одобренная учителемъ пословица ставится вторымъ заглавіемъ того разсказа, который явится окончательнымъ сводомъ результатовъ объяснительнаго чтенія басни. Этотъ разсказъ далеко не похожъ на то, что обыкновенно разумѣется подъ этимъ словомъ въ школьной практикѣ, а потому нелишнимъ будетъ представить образчикъ (но не что-либо образцовое, конечно) такого устнаго изложенія результата объяснительнаго чтенія хоть той же самой басни, которая до сихъ поръ служила мнѣ примѣромъ. «Въ баснѣ «Крестьянинъ и работникъ», или иначе: тонетъ, топоръ сулитъ, а вытащатъ, топорища жаль,—такъ начинаетъ свое изложеніе ученикъ,—разсказывается о томъ, какъ крестьянинъ отплатилъ неблагодарностью за свое спасеніе отъ смерти» (главное содержаніе басни). «Разсказъ идетъ,—продолжаетъ ученикъ,—въ такомъ порядкѣ: сначала разсказывается о той опасности, въ которой очутился крестьянинъ, попавши подъ медвѣдя, затѣмъ о томъ, какъ сильный и смѣлый работникъ убилъ медвѣдя, и, наконецъ, о томъ, какъ его хозяинъ, вылѣзши изъ-подъ медвѣдя, осыпалъ его бранью за то, что онъ вилами испортилъ шкуру

медвѣдя» (планъ басни: три ея главныя части). «Главное лицо басни — крестьянинъ. Въ характерѣ его двѣ главныя черты: неблагодарность и жадность; онѣ ясно видны изъ слѣдующихъ мѣстъ разсказа» (приводятся по книгѣ эти мѣста). Этой характеристикой и заканчивается отчетъ о разборѣ басни. Такой отчетъ, при первомъ опытѣ, записывается учениками въ тетради, но непремѣнно въ классѣ (для устраненія возможности орѳографическихъ ошибокъ) и долженъ служить шаблономъ для дальнѣйшихъ, но уже исключительно устныхъ упражненій подобнаго рода. Если впослѣдствіи будетъ прочитана, между прочимъ, басня «Волкъ и журавль», то въ заключеніе отчета о результатахъ чтенія этой басни долженъ быть прибавленъ и результатъ сравненія этой басни съ прежде прочитанной басней «Крестьянинъ и работникъ» по отношенію къ смыслу и къ главнымъ лицамъ (сходство положеній и характеровъ).

Противъ такихъ или подобныхъ устныхъ отчетовъ о результатахъ объяснительнаго чтенія басенъ, какъ упражненій, необычныхъ въ элементарномъ курсѣ, можно ожидать сильныхъ возраженій: будутъ указывать на неодолимыя трудности со стороны сухости языка и отвлеченности содержанія такихъ отчетовъ. Но языкъ и содержаніе грамматической теоріи нисколько не легче, однакоже никто и не думаетъ изъ-за этого устранять эту теорію. Далѣе, если считаютъ доступнымъ объясненіе басенъ, то почему же сводъ результатовъ объясненія будетъ совсѣмъ непосильнымъ? Правда, на первыхъ порахъ не окажется ни достаточнаго запаса своихъ словъ, ни умѣнья составить фразу для формулированія результатовъ объясненія, но прямая обязанность учителя дать эти недостающія слова и помочь построить фразу, подобно тому, какъ на грамматическомъ урокѣ онъ даетъ и

термины, и опредѣленія, и правила [1]). Учась говорить, мы учимся и думать, и вотъ на такихъ устныхъ отчетахъ скорѣе и вѣрнѣе, чѣмъ на обычныхъ пересказахъ содержанія, вы пріучите и думать, само собою разумѣется, лишь при условіи, если въ учащихся еще не успѣла укорениться привычка говорить лишь для оправданія пословицы: «Языкъ мой—врагъ мой». Такіе устные отчеты должны, конечно, вводиться постепенно и отнюдь не исключаютъ необходимости какъ предшествующихъ имъ, такъ и попутныхъ съ ними упражненій въ пересказѣ фактическаго содержанія басни, но непремѣнно *кратком*ъ пересказѣ. Нельзя не возстать лишь противъ подробныхъ разсказовъ своими словами всего, что бы ни читалось. Положимъ, прочитана и объяснена обычнымъ экзаминаціоннымъ способомъ та же басня «Крестьянинъ и работникъ». Требуется сейчасъ же разсказать ее своими словами. Но откуда же возьмутъ свои слова тѣ полусловесныя существа, которыя именно за неимѣніемъ своихъ словъ постоянно и заучиваютъ буквально текстъ учебника по любому предмету, и такъ же буквально въ классѣ сказываютъ заученное? Если бы такое требованіе было предъявлено самому учителю, то далеко не всякій безъ подготовки сумѣлъ бы исполнить его удовлетворительно. И что же получилось бы вмѣсто Крыловской басни даже при удовлетворительномъ пересказѣ? Вмѣсто бойкой, игривой, мѣткой рѣчи, вмѣсто мастерского стиха, окрыленнаго ритмомъ и завостреннаго риѳмой, получилось бы какое то блѣдное, вялое, тяжелое, казенно-

---

1) Желательно, чтобы и на урокахъ грамматики по теоріи дѣло не ограничивалось отрывочными отвѣтами на отдѣльные вопросы, а чтобы учащіеся упражнялись въ грамматическомъ разсказѣ, т.-е. въ связномъ изложеніи отвѣтовъ на группу вопросовъ, обнимающихъ теоретическую часть одного урока, а при повтореніи и цѣлаго ряда уроковъ. См. Приложеніе V.

форменное прозаическое переложеніе, конечно, стоящее выше бывшихъ не особенно давно въ модѣ ученическихъ переложеній стиховъ въ прозу, но, пожалуй, ниже передѣлокъ, которыя неизвѣстно для какой цѣли помѣщаютъ иногда въ элементарныхъ хрестоматіяхъ (см. Полевого, ч. I, переложеніе басни «Мартышка и очки» и др.). А что получается изъ устъ учащихся, того и вообразить не можетъ человѣкъ, не слыхавшій своими собственными ушами той смѣси словъ и фразъ басни со словами и фразами, уже воистину своими; смѣси, болѣе вопіющей, чѣмъ смѣсь французскаго съ нижегородскимъ, потому что она насильственно извлекается изъ неповинныхъ дѣтскихъ устъ; смѣси, уступающей развѣ только переводамъ на русскій съ чужихъ языковъ, гдѣ первый въ угоду послѣднимъ подвергается такой ломкѣ, что трещитъ по всѣмъ швамъ. Больно за русскій языкъ, который такъ немилосердно искажается; жаль учащихся, которыхъ заставляютъ стряпать винегреты и въ видѣ разсказовъ, и въ видѣ переводовъ; стыдно, наконецъ, и за учащихъ, которые не вѣдаютъ, что творятъ. Что жъ удивительнаго, если сѣмена, брошенныя на воспріимчивую почву въ младшихъ классахъ, даютъ и соотвѣтствующіе плоды въ старшихъ, если слогъ въ такъ называемыхъ сочиненіяхъ юношей 17—18 лѣтъ, за немногими счастливыми исключеніями, поражаетъ васъ прежде всего отсутствіемъ выдержанности, смѣшеніемъ правильности съ неправильностью, съ какою то даже дикостью и въ выборѣ словъ, и въ построеніи фразъ. Если бы кому-либо изъ учителей словесности, видавшихъ на своемъ вѣку не мало стилистическихъ курьезовъ, пришла въ голову мысль составить изъ этихъ курьезовъ сборникъ хоть подъ такимъ заглавіемъ «Листочки, цвѣточки и ягодки школьнаго краснорѣчія», то вышелъ бы сборникъ, любопытный и поучи-

тельный, гораздо болѣе поучительный, чѣмъ всевозможные учебники по теоріи слога, коротко, но не ясно проповѣдующіе о ясности, точности и чистотѣ слога: такой сборникъ представилъ бы,—я говорю совершенно серьезно, — прекрасный матеріалъ для упражненій въ стилистическомъ разборѣ и въ исправленіи на основаніи разбора какографическихъ образчиковъ стиля.

Предлагаемые мною устные отчеты, подводящіе итоги объяснительному чтенію, представляютъ опредѣленную цѣль, опредѣленныя рамки и потребуютъ тоже своихъ словъ и своихъ фразъ, но только своихъ, и притомъ въ опредѣленномъ, ограниченномъ количествѣ, которое облегчитъ ихъ усвоеніе учащимся.— Правда, эти свои слова и фразы будутъ нѣсколько однообразны, шаблонны, но они будутъ представлять устойчивыя формулы, которыми будетъ закрѣпляться болѣе или менѣе разнообразное содержаніе. Все шаблонное опасно лишь тогда, когда имъ прикрывается переливанье изъ пустого въ порожнее. По этой то причинѣ старинные loci topici и хріи и потеряли кредитъ; но они могутъ, какъ они ни опозорены, при случаѣ быть полезными, какъ формулы: развѣ вопросы, употребляемые теперь при элементарныхъ упражненіяхъ въ разборѣ и распространеніи предложеній, не тѣ же старинные quis (кто)? quid (что) и т. д.? Для предлагаемыхъ мною отчетовъ, какъ упражненій въ искусствѣ говорить, матеріаломъ, особенно удобнымъ по однообразной компактности литературной формы и по живому разнообразію содержанія и языка, слѣдуетъ признать басни Крылова, а также и разсказы въ прозѣ, не слишкомъ далеко отступающіе отъ нихъ по содержательности и по языку; но да избавитъ насъ Аллахъ отъ притчей «Кривотолка» (позволяю себѣ вольный переводъ фамиліи Круммахера),—притчей, которыя, къ удивленію и сожалѣнію, находятъ себѣ мѣсто, и все

не ради чего другого, какъ объяснительнаго чтенія по экзаминаціонному способу, даже въ лучшихъ хрестоматіяхъ (см. 2-ю ч. хрестоматіи Басистова, которая открывается цѣлымъ потокомъ притчей Кривотолка, берущимъ начало изъ безтолковаго «Ручья»). Въ пользу басенъ и притомъ такихъ, какъ Крыловскія, говоритъ еще и другое удобство. Пригодность литературнаго матеріала для объяснительнаго чтенія обусловливается еще и тѣмъ, насколько онъ можетъ удовлетворить требованіямъ постепенности и группировки, цѣлямъ сравненія и обобщенія.—Впервые, тому назадъ 25 лѣтъ, Ушинскій поднялъ вопросъ о цѣлеобразности класснаго чтенія и о систематичности книгъ для чтенія. Своей книгой «Дѣтскій міръ и Хрестоматія» этотъ вопросъ рѣшилъ онъ умно, положивши въ основаніе «логику природы», но и односторонне, поставивши въ подчиненное къ ней отношеніе логику языка [1]). Изъ двухсотъ басенъ Крылова можно выбрать не одинъ, а три, четыре десятка такихъ, которыя, не расходясь съ педагогическими цѣлями по своимъ сатирическимъ мотивамъ, могутъ быть расположены въ извѣстной постепенности и сгруппированы если не по нравоученіямъ, то, по крайней мѣрѣ, по дѣйствующимъ лицамъ. Этихъ сорока басенъ вмѣстѣ со сказками народными (остатками животнаго эпоса), сказками литературными Пушкина и Жуковскаго, нѣсколькими балладами, будетъ вполнѣ достаточно на три, на четыре класса (начиная съ приготовительнаго и кончая третьимъ) для упражненій и въ краткихъ пересказахъ, и въ устныхъ отчетахъ, и въ выразительномъ чтеніи. Если въ приготовительномъ читались басни «Чижъ и голубь», «Мышь и крыса», «Лягушка и волъ», въ 1-мъ и 2-мъ «Крестьянинъ и работникъ», «Волкъ и журавль», «Любо-

---

1) См. предисловіе къ 1-му изд. „Д. міра и Хрест.“ Спб. 1861.

пытный», то въ 3-мъ классѣ будетъ какъ разъ мѣсто баснямъ: «Лжецъ», «Пустынникъ и медвѣдь», «Фортуна и нищій».—Но при чтеніи басни «Лжецъ» въ третьемъ классѣ не должна быть забытою читанная въ 1-мъ или 2-мъ классѣ басня «Любопытный», при чтеніи басни «Пустынникъ и медвѣдь» басня «Трудолюбивый медвѣдь»; ибо хорошая школа, по выраженію Ушинскаго, только и дѣлаетъ, что повторяетъ, т.-е., подвигаясь впередъ, постоянно оглядывается назадъ и ничего, сколько-нибудь цѣннаго, не растериваетъ по дорогѣ. Для расширенія кругозора путемъ сравненія и обобщенія прибавляется къ баснямъ и иной матеріалъ; такъ, въ 3-мъ классѣ въ связи съ чтеніемъ басни *Фортуна и нищій* снова читается знакомая уже по приготовительному или 1-му классу *сказка о рыбакѣ и рыбкѣ* Пушкина, но читается съ цѣлью подробнѣе выяснить характеръ старухи и затронуть поучительный смыслъ; притомъ она сравнивается еще и съ народной сказкой: *Золотая рыбка* [1]); наконецъ, сюда же примкнетъ и восточное сказаніе: *Три пальмы* Лермонтова, и на основаніи этой группы изъ четырехъ произведеній (можно присоединить и пятое, басню: «Бѣдный богачъ») сравнительно выясняются мотивы и градація недовольства; окончательный же результатъ всей работы надъ этой группой излагается въ обычномъ устномъ отчетѣ.

Но этими удобствами далеко еще не исчерпывается пригодность басни, какъ матеріала для занятій въ школѣ живого слова. Какъ особая литературная форма, басня, конечно, отжила свой вѣкъ: ея старинныя, узкія

---

1) См. *Аѳанасьева* „Русскія дѣтскія сказки“, съ картинками, 1870, вып. 1-й, стр. 16—21; сл. ск. „Жадная старуха“ въ вып. 2-мъ, стр. 59—62.—Это самый полный сборникъ народныхъ сказокъ для дѣтей (всѣхъ сказокъ 89).—Къ удивленію, объ этомъ сборникѣ даже не упомянуто въ такомъ объемистомъ и такомъ обстоятельномъ изданіи, какъ критическій указатель „Что читать народу?“

рамки не могутъ уже вмѣщать современные сатирическіе мотивы, и въ будущемъ не предвидится новыхъ Лафонтеновъ и Крыловыхъ. Но для школы басня можетъ еще долго быть полезною, благодаря именно своей исключительной, своеобразной литературной формѣ. Всякое поэтическое произведеніе (романъ, комедія, драма) представляетъ для анализа три стороны: 1) сюжетъ, 2) характеры и 3) идею. Изученіе басни съ этихъ трехъ сторонъ въ младшихъ классахъ можетъ служить прекрасной пропедевтикой къ анализу болѣе крупныхъ произведеній эпоса и драмы въ старшихъ классахъ. Развитіе разсказа въ баснѣ просто и ясно; характеры дѣйствующихъ лицъ, эти своего рода классическія маски, несложны и рельефны; идея, помимо даже нравоученія, легко выясняется изъ разбора рѣчей и дѣйствій. На разборѣ басни, благодаря ея миніатюрной и прозрачной формѣ, удобнѣе всего привить и постепенно развить навыкъ къ извѣстнымъ пріемамъ анализа характеровъ и къ составленію характеристикъ, не многословныхъ и голословныхъ, а сжатыхъ и скрѣпленныхъ осмысленными цитатами, т.-е. такихъ именно характеристикъ, какія желательны въ старшихъ классахъ. Неужели результаты разбора такой басни, какъ «Лжецъ», сдѣланнаго въ 3-мъ или 4-мъ классѣ, не окажутъ впослѣдствіи ни малѣйшаго вліянія на анализъ характера Хлестакова вообще и на разборъ знаменитой сцены 6-го явленія III дѣйствія въ частности?— Простая очная ставка «какого то дворянина» и Ивана Александровича облегчитъ, мнѣ думается, вѣрное пониманіе той типической особенности ихъ хвастовства, которая заключается не въ преднамѣренности, а во вдохновенной импровизаціи. Если въ баснѣ легкомысленнаго дворянина его солидный пріятель ловко обезоруживаетъ при помощи его же оружія, не даетъ выдержать патетическій тонъ до конца и разыграться еще

шире фантазіи импровизатора, то въ комедіи импровизація Ивана Александровича, встрѣчая гласное восхищеніе городничихи и нѣмое, но не менѣе наглядное почтеніе остальныхъ, несется неудержимымъ горнымъ потокомъ, смывающимъ послѣдніе слѣды правдоподобія, и его вдохновенному изліянію полагаютъ предѣлъ лишь послѣдствія обильнаго возліянія за завтракомъ, слишкомъ роскошнымъ для его черезчуръ наголодавшагося желудка. Эта сейчасъ указанная типическая черта беззавѣтнаго вранья Хлестакова, проливающая свѣтъ на весь его характеръ, подчасъ ускользаетъ отъ вниманія не только учащихся, но и всему уже обучившихся, даже самихъ критиковъ [1]). Какъ иначе объяснить то странное мнѣніе, навязывающее Хлестакову извѣстную долю проницательности, благодаря которой онъ будто бы настолько уразумѣлъ исключительность положенія, ниспосланнаго ему судьбой, что начинаетъ сознательно пользоваться всѣми выгодами своего положенія? Такое мнѣніе тѣмъ болѣе странно, что оно прямо противорѣчитъ и характеристикѣ, краткой, но ясной, самого Гоголя въ его замѣткахъ для актеровъ, и его же письму послѣ перваго представленія «Ревизора», гдѣ онъ прежде всего выражаетъ сильное недовольство исполненіемъ роли Хлестакова, обнаружившимъ полное непониманіе этого характера. Хлестаковъ, какъ типъ, требуетъ къ себѣ должнаго вниманія; учащіеся при изученіи образцовъ словесности встрѣтятся еще и съ другими родными

---

1) „Хлестаковъ, *догадавшись*, что его принимаютъ за ревизора, подгулялъ отъ удовольствія и начинаетъ нести всякій вздоръ о себѣ“, такъ говоритъ Дудышкинъ (см. его статью о соч. Фонвизина въ „От. Зап.“ 1847), несмотря на то, что ще въ 1840 г. Бѣлинскій въ своей статьѣ о „Горе отъ ума“ считаетъ Хлестакова совершенно неспособнымъ понять причину внезапной перемѣны въ его положеніи (Соч. т. 3-й, стр. 402).

братцами Хлестакова: Репетиловымъ и Ноздревымъ. Не даромъ Гоголь придавалъ такое широкое значеніе этому типу. Еще одинъ примѣръ. Если въ младшихъ классахъ читалась, между прочимъ, и группа басенъ, въ которыхъ фигурируетъ какой-либо *одинъ* герой, положимъ, басни «Квартетъ», «Парнасъ», «Оселъ и соловей», гдѣ оселъ поочередно является то музыкантомъ-исполнителемъ, то дирижеромъ хора, то, наконецъ, знатокомъ-цѣнителемъ пѣнія; если учащіеся при этомъ нѣсколько освоились съ пріемомъ подмѣчать извѣстную черту характера даннаго лица, представленную въ разныхъ басняхъ и, конечно, съ нѣкоторымъ оттѣнкомъ различія въ каждой, и затѣмъ соединять разрозненное въ одну характеристику,—то тѣ же учащіеся при первомъ же опытѣ извлеченія характеристики какого-либо лица изъ цѣлой комедіи, навѣрное, приступятъ смѣлѣе къ этой уже отчасти знакомой имъ задачѣ и выполнятъ ее удачнѣе, и не только относительно какого-нибудь черезчуръ прямолинейнаго лица, въ родѣ Скотинина, но и относительно самой госпожи Простаковой.

Послѣ указанія пропедевтическаго значенія объяснительнаго чтенія басенъ въ младшихъ классахъ для изученія произведеній словесности въ старшихъ, не могу, однако, совсѣмъ разстаться съ баснями, не затронувши одного нѣсколько щекотливаго вопроса, хотя бы даже съ рискомъ навлечь на себя упрекъ въ легкомысленномъ не по лѣтамъ увлеченіи. Въ старшихъ классахъ (5-мъ и 6-мъ) при знакомствѣ съ видами слога, а также и съ видами эпоса можно еще разъ возвратиться къ баснямъ, но въ разборъ ихъ внести уже критическій оттѣнокъ съ тою именно цѣлію, чтобы заронить въ сознаніе учащихся первое элементарное понятіе о художественности вообще, хотя бы только въ смыслѣ яснаго пониманія соразмѣрности частей,

стройности цѣлаго, соотвѣтствія между разсказомъ и моралью. Первые опыты такого нѣсколько критическаго анализа должны быть сдѣланы путемъ сравненія какъ однородныхъ по содержанію басенъ двухъ разныхъ писателей, такъ и басенъ, допускающихъ сближеніе, одного и того же писателя. При этихъ опытахъ не нужно забывать и о той помощи, какую можетъ оказывать анализу общій руководитель всѣхъ объясненій—выразительное чтеніе. Легуве прямо говоритъ, что «чтеніе можетъ быть орудіемъ критики», что «чтеніе вслухъ даетъ намъ такую силу анализа, какой никогда не будетъ имѣть тотъ, кто читаетъ про себя» [1]). Такъ, послѣ изученія басни *Крылова*: «Лжецъ» (напис. 1812 г.) можно прочесть басню *Измайлова*: «Лгунъ» (написано 1824 г.) съ цѣлью дать почувствовать сравнительно съ мастерствомъ оригинала неумѣлость подражанія, сказывающуюся уже въ первыхъ трехъ стихахъ: въ кличкѣ Павлушка «мѣдный лобъ» (въ родѣ фамилій въ старинныхъ комедіяхъ: Скотининъ, Вѣтромахъ) и въ преждевременной рекомендаціи авторомъ лица, котораго читатель еще не видитъ; чѣмъ далѣе, тѣмъ болѣе даетъ себя чувствовать пересолъ, топорность работы; самый языкъ басни отличается манерностью и неестественностью (Тюльери, Кале, виртуозы и прямо французскія восклицанія: diable! vive Napoleon! въ устахъ Павлушки, «мѣднаго лба»). Наоборотъ, сравненіе басни Крылова: «Пустынникъ и медвѣдь» съ Лафонтеновской «L'ours et l'amateur des jardins» наглядно покажетъ, какъ далеко подражаніе оставляетъ за собою оригиналъ, страдающій чисто французской болтливостью, совершенно неумѣстной въ первой далеко несущественной части басни, которая вслѣдствіе этого вышла въ пять разъ больше, чѣмъ вторая (изъ всѣхъ 58-ми

---

1) „Чтеніе какъ искусство“, стр. 59—60.

стиховъ цѣлой басни на долю второй части приходится только 11) [1]). Это многословіе оказало свое вліяніе и на басню Крылова, именно на первую же часть (исторія дружбы съ медвѣдемъ), которая по объему больше второй на шесть стиховъ (изображеніе медвѣжьей услуги), но по отношенію къ основной мысли, такъ мѣтко выраженной въ послѣднемъ 4-мъ стихѣ нравоученія: «услужливый дуракъ опаснѣе врага», далеко ей неравносильна. Эту несоразмѣрность обѣихъ половинъ басни учащіеся могутъ открыть сами, если вопросы учителя прямо наведутъ ихъ на разсмотрѣніе и оцѣнку отдѣльныхъ подробностей первой половины по отношенію къ главной мысли; сопоставленіе же текста басни съ ея сокращенной на основаніи разбора редакціей окончательно уяснитъ вопросъ о непропорціональности частей, не бросающейся въ глаза съ перваго же взгляда, какъ у Лафонтена, благодаря превосходству подражанія надъ оригиналомъ вообще и гораздо большей соразмѣрности обѣихъ половинъ басни Крылова въ частности [2]). Что же до вопроса о несоотвѣтствіи между нравоученіемъ и разсказомъ, то оно можетъ проявляться или въ отсутствіи равновѣсія между тѣмъ и другимъ по объему (см. басню «Червонецъ», «Ягненокъ»,

---

1) См. *Кеневича* „Библіограф. и историч. примѣчанія къ баснямъ Крылова“. Спб. 1868 (о б. „Лжецъ“: стр. 98—104; о б. „Пустынникъ и медвѣдь“ стр. 31—35).—Не лишнимъ будетъ б. Крылова: „Лжецъ“ сравнить и съ баснею Хемницера съ тѣмъ же заглавіемъ, появившуюся въ печати 33-ми годами ранѣе Крыловской (см. Сочиненія и Письма Хемницера по подлиннымъ его рукописямъ, съ біографич. статьею и примѣчаніями Я. Грота. Спб. 1873, стр. 138—140).

2) Если басня „Пустынникъ и медвѣдь“ еще незнакома учащимся, то удобнѣе разобрать сначала сокращенную ея редакцію, а потомъ уже прочесть подлинную басню для оцѣнки тѣхъ именно подробностей, которыя опущены были при сокращеніи. До класснаго разбора басни въ сокращенномъ видѣ предлагается по обычаю учащимся прочесть ее и,

«Плотичка», «Ворона», гдѣ нравоученіе почти равно разсказу) или въ нѣкоторой непослѣдовательности разсказа въ угоду морали (своего рода deus ex machina); такъ, въ прекрасной по своему діалогу баснѣ *Демьянова уха*—угощеніе чисто-русское, но прекращеніе сосѣдской дружбы—финалъ, придѣланный лишь ради морали, которая притомъ направлена вовсе не по адресу: не противъ Тредьяковскихъ и Хвостовыхъ, а противъ даровитыхъ писателей («Писатель, счастливъ ты, коль *даръ прямой* имѣешь!») Что же касается басни *Механикъ*, напримѣръ, то она далеко ниже стоитъ близкихъ къ ней по морали басенъ: «Ларчикъ», «Огородникъ и философъ», и едва ли на волосъ выше Крумахеровскаго «Ручья». Вообще тѣ басни, гдѣ баснописецъ увлеченъ въ сторону морали, въ художественномъ отношеніи очень часто уступаютъ тѣмъ баснямъ, гдѣ мораль только подразумѣвается («Лжецъ»), или влагается въ уста дѣйствующаго лица («Квартетъ»), или высказывается въ обращеніи самого баснописца къ герою басни («Чижъ и голубь»), или ограничивается тонкимъ намекомъ («Гуси»), или, если и выражается подробнѣе, то не болѣе какъ въ 2-хъ стихахъ («Музыканты»), въ 3-хъ («Ворона и лисица»), въ 4-хъ («Свинья подъ дубомъ»), или, наконецъ, въ видѣ замѣтки мимоходомъ вставляется въ средину самаго разсказа («Совѣтъ мышей»). Во всякомъ случаѣ Крыловъ (какъ и всякій, впрочемъ, баснописецъ) морализирующій далеко не то, что Крыловъ живописующій; это сказывается уже въ рѣзкомъ различіи между слогомъ разсказа и слогомъ нравоученія (особенно, если

кромѣ другихъ требованій, ставится еще и такое: въ случаѣ, если почувствуютъ въ томъ или другомъ мѣстѣ что-либо недосказанное, то должны отмѣтить эти мѣста и умѣть пояснить, чего именно недостаетъ въ этихъ мѣстахъ для полной ихъ ясности.—Басню въ сокращенномъ видѣ см. въ Приложеніи IV.

оно длинно), а потому нравоученія въ элементарныхъ хрестоматіяхъ благоразумно опускаются [1]).

«Какъ?—станутъ иные допрашивать меня,—вы рѣшаетесь съ учениками 15—16 лѣтъ критиковать Крылова, указывать на солнцѣ пятна, сѣять, и такъ рано, сѣмена критиканства?» На вопросъ отвѣчу вопросомъ

---

[1]) Какъ на пособіе при разборѣ басенъ Крылова (особенно полезное при разборѣ съ критическимъ оттѣнкомъ) прежде всего слѣдуетъ указать на книгу *Кеневича*, уже цитированную выше. Затѣмъ напомнимъ слѣдующія: *Водовозова*, „Новая русская литература“. Изд. 1866 (о Крыловѣ см. стр. 61—96: сравненіе Крылова съ предшественниками его (Сумароковымъ, Хемницеромъ, Дмитріевымъ) (стр. 61—67); разсмотрѣніе басенъ Крылова со стороны ихъ народности по формѣ (стр. 67—77) и по содержанію (77—96).—*В. Острогорскаго*, „Русскіе писатели и т. д.“, вып. 1-й, стр. 14—31: группировка басенъ Крылова по типамъ дѣйствующихъ лицъ.—*Стоюнина*, „О преподаваніи русской литературы“, 1864, стр. 318—326: образчики разбора 2-хъ басенъ: „Оселъ и соловей“ и „Лжецъ“; разборъ первой басни заканчивается критическими замѣтками о недостаткахъ басни, которыми Крыловъ заплатилъ дань литературному вкусу своего времени (басня написана въ 1811 г.).—У Кеневича о той же баснѣ см. стр. 76—79, стр. 244—245.—*Стоюнина* же, „Классная русская хрестоматія для младшихъ классовъ“, 1876; во Введеніи указывается на слѣдующее значеніе басенъ Крылова: „разъясненіе нравственныхъ понятій должно быть, между прочимъ, содержаніемъ школьнаго ученія... но какъ всякія понятія вытекаютъ изъ образовъ, то, конечно, басенные разсказы Крылова по своей живости, равно по простотѣ и сжатости разсказа могутъ тутъ служить весьма удобнымъ и подручнымъ матеріаломъ“ (стр. 27).—Изъ переводныхъ нельзя не указать на книгу *Экхардта*, Anleitung dichterische Meisterwerke auf eine geist-und herzbildende Weise zu lesen (der Schule und dem Hause). Jena 1857. Въ заключительномъ словѣ Эккартъ называетъ свою книгу „Hülfsbüchlein der Kritik“, т.-е. маленькимъ руководствомъ къ критикѣ, и, между прочимъ, совѣтуетъ чаще бесѣдовать о прочитанномъ съ тѣми, кто слабѣе насъ въ пониманіи, и съ тѣми, кто сильнѣе, потому что отъ тѣхъ и отъ другихъ мы можемъ научиться многому. Въ переводѣ Н. Максимова и В. Острогорскаго книга эта носитъ заглавіе „Руководство къ чтенію поэтическихъ произведеній“, изд. 2-е измѣненное. Спб. 1877; на стр. 63—66 помѣщены руководящіе вопросы для разбора басенъ вообще и образчикъ разбора басни Крылова „Крестьянинъ и овца“.

же: а что пользы въ пуританскомъ лицемѣріи, стремящемся—и, конечно, напрасно—закрывать пятна на солнцѣ? развѣ сознаніе того, что и на солнцѣ существуютъ пятна, можетъ ослабить отрадное ощущеніе свѣта и тепла его живительныхъ лучей? Внесеніе элемента критики, а отнюдь не критиканства, въ изученіе образцовъ словесности и полезно и неизбѣжно; и это подверждается самой практикой: какой же учитель словесности, читая, напримѣръ, «Недоросля», какъ образцовую старинную комедію, не наведетъ своихъ учениковъ на раскрытіе ея морализирующей тенденціи, изъ которой вытекаютъ ея литературные и сценическіе недостатки,—конечно, съ нашей точки зрѣнія,—и которою обусловливались ея достоинства въ глазахъ читателей и зрителей, современниковъ комедіи? Относительно комедіи «Горе отъ ума» также не будетъ грѣхомъ со стороны учителя, если онъ вслѣдъ за Пушкинымъ, сказавшимъ, что не Чацкій, а Грибоѣдовъ—умный человѣкъ, и за Бѣлинскимъ, видѣвшимъ въ «Горе отъ ума» не комедію, а сатиру въ формѣ комедіи, заставитъ учащихся подъ своимъ руководствомъ отыскать тѣ главныя стороны и тѣ отдѣльныя мѣста комедіи, на основаніи которыхъ у Пушкина и Бѣлинскаго могло сложиться такое мнѣніе о комедіи Грибоѣдова. При этомъ, конечно, учитель не скроетъ и противоположнаго взгляда на комедію «Горе отъ ума», обстоятельно проведеннаго въ этюдѣ Гончарова «Милліонъ терзаній». Не забудетъ также такой учитель сопоставить въ отношеніи художественномъ съ комедіями «Недоросль» и «Горе отъ ума» и комедію «Ревизоръ» и, конечно, не съ тѣмъ, чтобы, умаляя достоинства первыхъ, превознести послѣднюю, а просто для того, чтобы указать на ходъ развитія литературы въ теченіе полувѣка (1782—1836 г.), насколько это можно подмѣтить въ трехъ образцахъ комедіи, какъ такой литературной

формѣ, въ которой нагляднѣе отражается «вѣкъ и современный человѣкъ», отражается смѣна литературныхъ вкусовъ и направленій. Наконецъ, при разборѣ наиболѣе художественной изъ трехъ комедій, при разборѣ «Ревизора», едва ли можно заказать учителю въ двухъ, трехъ мѣстахъ обратить вниманіе учащихся, если не на пятна, то на пятнышки, особенно когда сами учащіеся, правда, очень рѣдко, наводятъ васъ на нихъ. Такъ, разъ, при классномъ чтеніи 3-го явленія I дѣйствія, одинъ выразилъ небезосновательное недоумѣніе: какъ могло случиться, что въ такомъ маленькомъ городкѣ съ одной единственной гостиницей, но при двухъ такихъ вѣстовщикахъ, какъ Бобчинскій и Добчинскій, такой показной человѣкъ, какъ Хлестаковъ, могъ прожить незамѣченнымъ въ теченіе цѣлыхъ двухъ недѣль [1])? Нужно не запрещать «смѣть свое сужденіе имѣть», а поощрять, но при непремѣнномъ условіи, чтобы сужденіе дѣйствительно было сужденіемъ, а не вдохновенной выходкой дешеваго школьнаго остроумія. Нельзя также вмѣнить учителю въ преступленіе, если онъ мимоходомъ укажетъ на склонность Гоголя, ради пущаго смѣха, къ нѣкоторой шаржировкѣ, въ видѣ срывающихся съ петлей дверей, паденій врастяжку, влекущихъ за собою «нашлепки» на носу и заклеиванье ихъ пластыремъ; если онъ, но уже въ другомъ болѣе важномъ и, дѣйствительно, весьма эффектномъ и сильномъ мѣстѣ комедіи, именно, гдѣ городничій съ пѣной у рта накидывается на «щелкоперовъ и бумагомаракъ», которые, какъ онъ опасается, вставятъ его въ комедію, позволитъ себѣ указать и оборотную сторону этого мѣста, хотя бы въ

---

1) Въ отдѣльномъ изд. ком. „Ревизоръ“ 1841 г., представляющемъ исправленную перепечатку 1-го изд. 1836 г., время пребыванія Хлестакова ограничено полутора недѣлями.

формѣ такого открытаго вопроса: могъ ли въ самомъ дѣлѣ городничій въ минуту злой досады на себя за промахъ, совершенно непростительный для такого, какъ онъ, виртуоза въ искусствѣ надувательства, — могъ ли онъ даже вспомнить о существованіи сатиры на землѣ, не только серьезно ея опасаться и противъ нея негодовать, особенно, если принять во вниманіе то обстоятельство, что въ 30-хъ годахъ стрѣлы сатиры едва ли могли легко долетать до такихъ захолустьевъ, отъ которыхъ «хоть три года скачи, ни до какой границы не доѣдешь», а если и долетали, то, конечно, не могли попадать въ городничаго, для котораго книги вообще не существовали? Повторяемъ: это мѣсто — очень сильное и эффектное; но, тѣмъ не менѣе, здѣсь устами городничаго самъ авторъ хочетъ дать почувствовать публикѣ важное значеніе обличенія, —значеніе, болѣе подробному разъясненію котораго онъ посвятилъ свой *Театральный разъѣздъ*. Кстати замѣтимъ: въ отдѣльномъ изданіи комедіи «Ревизоръ» 1841 нѣтъ ни малѣйшаго даже намека на эту бѣшеную діатрибу городничаго противъ обличительной литературы [1]).

Все сказанное о разборѣ комедій, конечно, не ново, но вотъ вопросъ: возможно ли проведеніе этого умѣренно-критическаго элемента на практикѣ, требующее со стороны и учащихъ, и учащихся серьезной работы, и классной, и внѣклассной, въ настоящее время, когда теорія и исторія словесности, судя по программамъ, должны захватывать для себя львиную долю изъ времени, отмежеваннаго для словесности? Болѣе чѣмъ

---

1) Поучительнымъ было бы для учащихся также и сопоставленіе первой редакціи ком. Островскаго *Свои люди—сочтемся* въ „Москвитянинѣ“ 1850 г. и позднѣйшей, т.-е. той, въ которой комедія была поставлена на сцену въ 1861 г., не только относительно рѣзкой разницы въ самомъ финалѣ, но и въ другихъ мѣстахъ комедіи.

сомнительно. Какъ бы то ни было, но послѣ изученія 30, 40 образцовыхъ басенъ въ теченіе 5 лѣтъ прогимназическаго курса, крайне полезнымъ было бы въ началѣ курса старшихъ классовъ изученіе нѣсколькихъ изъ такихъ басенъ, которыя представляютъ нѣкоторыя отрицательныя данныя.

При оцѣнкѣ басенъ, какъ матеріала, особенно удобнаго для занятій въ школѣ живого слова, нельзя въ заключеніе не напомнить и о языкѣ басенъ, конечно, Крыловскихъ басенъ,—языкѣ, вполнѣ достойномъ изученія, не теоретическаго, въ смыслѣ формально-грамматическомъ, а чисто практическаго. Считая совершенно излишнимъ доказывать достоинства языка Крылова, ограничусь приведеніемъ словъ Гоголя: «Все такъ сказано мѣтко, такъ найдено и усвоено крѣпко вещи, что даже и опредѣлить нельзя, въ чемъ характеръ пера Крылова. У него не поймать его слога... Его рѣчь покорна и послушна мысли и летаетъ, какъ муха, то являясь вдругъ въ длинномъ шестистопномъ стихѣ, то въ быстромъ, одностопномъ; разсчитаннымъ числомъ слоговъ выдаетъ она ощутительно самую невыразимую ея духовность» [1]). А вотъ что говоритъ Легуве о языкѣ басенъ Лафонтена: «Никто не умѣетъ сказать такъ много въ такихъ немногихъ словахъ; для него достаточно одной строки, одного слова, чтобы вдругъ открыть передъ вами цѣлую картину. Это несравненный художникъ и разсказчикъ, по умѣнью создавать характеры почти равный Мольеру» [2]). Отъ себя прибавлю слѣдующее: чѣмъ ярче и разнообразнѣе переливы и оттѣнки словесныхъ красокъ, чѣмъ изобразительнѣе слогъ баснописцевъ, тѣмъ менѣе замѣнимы чѣмъ-либо другимъ басни, какъ матеріалъ для выразительнаго чтенія, которое скорѣе и лучше всякихъ

---

1) Соч. Гоголя 1857, т. 3-й, стр. 464.

2) „Чтеніе какъ искусство“ Легуве, стр. 81.

кропотливыхъ толкованій, особенно неумѣстныхъ въ такихъ классахъ, какъ приготовительный, первый и второй, сдѣлаетъ вполнѣ ощутительною даже для дѣтскаго слуха изобразительность словесной оболочки басни. Чтецъ басни, какъ бодрый пловецъ, поднимается ласкающими слухъ и чувство волнами не широкаго, но быстраго и глубокаго словеснаго потока[1]). Изобразительность басни, облегчая выразительное чтеніе, вноситъ вмѣстѣ со всѣми другими упражненіями надъ баснею и свою долю облегченія въ процессъ усвоенія басни наизусть, усвоенія настолько прочнаго, что его можно считать печатью, окончательно скрѣпляющею результаты всѣхъ предшествующихъ словесныхъ операцій. Такою печатью, однако, можетъ быть заучиванье лишь при томъ условіи, если самое чтеніе и перечитыванье заучиваемаго во время самаго заучиванья будетъ вполнѣ согласоваться съ порядкомъ и пріемами выразительнаго чтенія. Для этого на первыхъ порахъ заучиванье должно производиться непремѣнно въ классѣ подъ непосредственнымъ наблюденіемъ учителя, который долженъ принять всѣ мѣры для противодѣйствія обычной манерѣ зазубриванья, если онъ не желаетъ, чтобы всѣ труды его и учащихся, положенные на самое объясненіе, на устный отчетъ о результатахъ объясненія и на выразительное чтеніе, пропали даромъ: разъ заученное невѣрно относительно паузъ, или логическихъ удареній или интонаціи, или всего вмѣстѣ, трудно, иногда даже невозможно исправить во время произнесенія заученнаго. Толковое за-

---

1) Благодаря все той же изобразительности, не брезгаютъ баснями и композиторы, перелагающіе ихъ для пѣнія, и притомъ такіе, какъ Антонъ Рубинштейнъ (басни: „Оселъ и соловей“, „Квартетъ“, „Стрекоза и муравей“). Въ пѣніи изобразительность особенно нѣкоторыхъ мѣстъ басенъ достигаетъ высшей степени: для примѣра укажемъ на финалъ басни „Стрекоза и муравей“.

учиваніе не займетъ много времени, потому что басня послѣ всей предшествующей работы надъ ней будетъ безъ заучиванья почти уже усвоена наизусть большинствомъ учащихся. Еще разъ и послѣдній разъ скажу, что басни представляютъ весьма благодарный матеріалъ для упражненій въ школѣ живого слова вообще и въ особенности для выразительнаго чтенія. Тотъ, кто достигъ умѣнья читать выразительно басни, тотъ со временемъ можетъ при благопріятныхъ голосовыхъ средствахъ дойти въ чтеніи и до такого искусства, при которомъ «die Worte umarmen dich und der Gedanke küsst dich», какъ выразился Гейне о лирической поэзіи Гёте. «Голосъ,—говоритъ Легуве,—это такой толкователь и наставникъ, который обладаетъ дивной, таинственной силой». Само собою разумѣется, такую силу можетъ пріобрѣсти голосъ лишь путемъ постоянныхъ и долгихъ упражненій въ чтеніи, особенно, если параллельно будетъ упражняться и въ пѣніи. Выразительность въ чтеніи и фразировка въ пѣніи будутъ развиваться рука объ руку, и такимъ образомъ оба искусства окажутъ другъ другу взаимную услугу.

Слишкомъ долго, непростительно долго, вопреки пословицѣ, задерживалъ я вниманіе благосклонныхъ слушателей на вопросѣ о басняхъ. Пора и давно пора перейти къ подведенію послѣдняго итога моей защитѣ живого слова,—защитѣ широковѣщательной, но едва ли состоятельной въ виду важности предмета защиты. Прежде всего напомню вкратцѣ вышеизложенный ходъ занятій въ школѣ живого слова, какой, по моему крайнему разумѣнію, можетъ быть наиболѣе цѣлесообразнымъ и при доброй волѣ вполнѣ осуществимымъ на практикѣ. Во-первыхъ—пробное чтеніе и пробный разсказъ въ классѣ выбраннаго для объяснительнаго чтенія; во-вторыхъ—подготовительное домашнее чтеніе;

въ-третьихъ — классная объяснительная бесѣда; въ четвертыхъ—устный отчетъ о результатахъ объясненія; въ-пятыхъ—выразительное чтеніе; въ-шестыхъ—заучиванье наизустъ и, наконецъ, въ-седьмыхъ—выразительное произношеніе заученнаго. Такимъ образомъ, послѣднее дѣло, т.-е. произношеніе заученнаго, если только оно увѣнчалось успѣхомъ, становится первымъ и должно дать почувствовать самимъ учащимся всю ту разницу, которая лежитъ между начальнымъ пробнымъ чтеніемъ и окончательнымъ, должно наглядно убѣдить ихъ въ полезной затратѣ ихъ времени и силъ на всѣ предшествующія занятія. При такомъ ходѣ занятій и въ младшихъ, и въ среднихъ классахъ возможны были бы въ старшихъ классахъ и такія словесныя упражненія, которыя можно считать вѣнцомъ всѣхъ занятій въ школѣ живого слова; я разумѣю тѣ литературныя бесѣды между учащимися, которыя прежде изрѣдка устраивались въ нѣкоторыхъ мужскихъ средне-учебныхъ заведеніяхъ во внѣклассное время. Если и теперь гдѣ-либо онѣ устраиваются (въ чемъ можно, однако, сомнѣваться), то во всякомъ случаѣ и теперь, какъ и прежде, онѣ являются какимъ то случайнымъ, безпочвеннымъ, исключительнымъ явленіемъ, какою то непростительною роскошью, и по очень простой причинѣ: для сколько-нибудь толковаго веденія этихъ бесѣдъ нужно всѣмъ участникамъ (какъ референтамъ, такъ и оппонентамъ) прежде всего умѣнье хорошо читать и говорить, которое большинству не дается сразу по вдохновенію и является лишь удѣломъ двухъ, трехъ говоруновъ изъ числа болѣе бойкихъ и способныхъ. Умѣнье свободно владѣть словомъ должно подготовляться, начиная съ приготовительнаго класса и вырабатываться постепенно въ той школѣ живого слова, какую мы предлагаемъ для роднаго языка, конечно, при условіи дружнаго содѣйствія пре-

подавателей всѣхъ предметовъ въ томъ же направленіи. Одинъ въ полѣ — не воинъ. Слабый защитникъ хотя и хорошаго дѣла нуждается въ союзникѣ и, конечно, болѣе сильномъ, чѣмъ онъ самъ. Для этого поставлю свою защиту подъ защиту французскаго академика Легуве и приведу большую выдержку изъ его книги: *Чтеніе какъ искусство.*

«Обширность программъ — одно изъ величайшихъ золъ настоящаго общественнаго образованія,—говоритъ Легуве.—Ученики задавлены массою различныхъ «предметовъ». Недостаетъ времени ни для учащихъ, ни для учащихся, чтобы выполнить то, что требуютъ программы. Какъ же можно говорить о включеніи въ эти программы новаго предмета (т.-е. искусства чтенія)? Куда же его помѣстить, что можно откинуть, чтобы дать ему мѣсто? Отвѣтить легко. Искусство чтенія можетъ войти съ пользою въ число предметовъ преподаванія только въ томъ случаѣ, если оно не увеличитъ обширности программъ, ничего не вытѣснитъ и не замѣнитъ, а будетъ проходить черезъ все обученіе и помогать ему вездѣ и во всемъ. Оно не должно отягощать память, а помогать ей, не должно утомлять умственныхъ способностей, а служить для нихъ облегченіемъ и поддержкою. Приведу два примѣра. Когда ученику нужно выучить урокъ, что онъ дѣлаетъ въ большинствѣ случаевъ? Онъ принимается бормотать вслухъ или про себя каждое слово по двадцати разъ къ ряду, совершенно машинально, до тѣхъ поръ, пока не вобьетъ себѣ въ голову, строчка за строчкой, всю страницу, почти совершенно такъ же, какъ вбиваютъ гвоздь въ стѣну ударами молотка. Я предлагаю лучшимъ ученикамъ начальныхъ школъ пари, которое непремѣнно выиграю, — предлагаю поспорить, кто изъ насъ скорѣе выучитъ любую страницу, какую только они захотятъ выбрать. Ихъ память молода и свѣжа, а

моя служитъ уже давно и потому ослабѣла, а между тѣмъ я запомню эту страницу вдвое скорѣе, чѣмъ они. Почему? Потому, что буду читать то, что нужно выучить, правильно, соблюдая пунктуацію, слѣдя за движеніемъ мысли. Прочитанный такимъ образомъ отрывокъ легче запомнится мною, потому что будетъ яснѣе усвоенъ моимъ умомъ. Итакъ, учиться читать—значитъ учиться тому, какъ слѣдуетъ учить уроки, и время, употребленное на это, не потерянное, а выигранное время. То же самое и относительно устныхъ отвѣтовъ. Не найдется ни одного школьнаго инспектора, котораго бы не поражала въ отвѣтахъ учениковъ вялая, пѣвучая, постоянно запинающаяся монотонность, оскорбляющая и ухо, и здравый смыслъ и придающая физіономіи отвѣчающаго видъ тупоумія. Какъ только ученики начинаютъ отвѣчать, они дѣлаются какими то безтолковыми, не понимающими того, что они говорятъ. И дѣйствительно, они понимаютъ урокъ хуже, чѣмъ слѣдуетъ, уже по тому одному, что дурно его разсказываютъ, и понимали бы его лучше, если бы разсказывали хорошо; а лучше понимая урокъ, ученики несомнѣнно и помнили бы его дольше. Прочное усвоеніе предмета зависитъ нѣсколько отъ памяти, настолько же и отъ степени пониманія его. Итакъ, учиться читать—значитъ учиться понимать и помнить читаемое. Вопросъ, такимъ образомъ, упрощается и разрѣшается самъ собою... Дѣло не въ томъ только, чтобы заставлять учениковъ прочитать какъ слѣдуетъ избранный отрывокъ; нужно требовать, и требовать настоятельно, чтобы они постоянно — при чтеніи, разсказываніи, отвѣтахъ, объясненіяхъ и т. д. — соблюдали основныя правила искусства читать» [1]).

---

[1]) *Легуве.* „Чтеніе какъ искусство“, пер. съ фр. М. 1879, стр. 120—123. Замѣтимъ кстати: та рѣзкая противоположность, которая такъ часто замѣчается между письмомъ на урокахъ каллиграфіи, а также и

Таковъ взглядъ французскаго академика на то широкое вліяніе искусства чтенія, какое оно должно оказывать на словесную сторону всего школьнаго обученія. Этотъ взглядъ долженъ раздѣлять всякій учитель языка, желающій добра своимъ ученикамъ и преуспѣнія своему языку; ибо живой языкъ растетъ и зрѣетъ въ живомъ обращеніи, само собою разумѣется, подъ живительнымъ вліяніемъ изученія авторовъ, которые, по словамъ Карамзина, помогаютъ согражданамъ лучше мыслить и *говорить* (замѣтьте: говорить, а не писать). Но и умѣнье писать много бы выиграло отъ упражненій въ устной рѣчи и чтеніи вслухъ, развивающихъ тонкость слуха. Чуткимъ контролеромъ стилистической грамотности былъ бы развитой слухъ подобно тому, какъ зрѣніе было бы зоркимъ контролеромъ грамотности орѳографической, конечно, при условіи, если бы зрѣнія не сбивали съ толку вѣчными упражненіями въ письмѣ со слуха, подъ диктовку [1]).

орѳографіи и письмомъ въ другихъ работахъ, повторится и относительно чтенія: на урокахъ, посвященныхъ чтенію, ученики будутъ читать и говорить не только правильно, но и выразительно, а на другихъ, которыхъ вліяніе будетъ, конечно, несравненно сильнѣе, будутъ по обычаю относиться небрежно и къ своей рѣчи, и къ своему чтенію. Преподаватели всѣхъ предметовъ должны дѣйствовать въ этомъ отношеніи какъ одинъ человѣкъ, иначе одна рука будетъ созидать, а десятокъ рукъ будетъ созидаемое разрушать.

[1]) И какъ не надоѣстъ, наконецъ, вѣчно диктовать, вѣчно читать да считать ошибки и, наконецъ, вѣчно карать за оныя, не задумываясь ни на минуту о томъ, кто виноватъ. А виноватъ, конечно, тотъ, кто вмѣсто того, чтобы *обучать*, вѣчно *экзаменуетъ* изъ того, чему еще не обучилъ да и обучить не можетъ, упражняя какъ разъ въ противоположномъ—въ дѣланіи, такъ сказать, *культивированіи* ошибокъ. (См. стр. 107 Приложеніе къ отчету моск. частн. женск. гимназіи З. Д. Перепелкиной за 1883 годъ: „Объ орѳографіи вообще и о письмѣ подъ диктовку, какъ упражненіи элементарномъ въ особенности“ Владимира Шереметевскаго. То жъ въ отдѣльной брошюркѣ).

Въ началѣ нашей рѣчи говорили мы о преобладаніи въ современной школѣ мертвой буквы; прибавимъ теперь слѣдующее: этому преобладанію способствуетъ, кромѣ другихъ причинъ, та крайность, въ которую впала новая школа, благодаря излишнему стремленію все разжевывать, вѣчно допрашивать и разспрашивати; старая школа страдала противоположною крайностью' заставляя учащихся упражняться, главнымъ образомъ, въ механическомъ, буквальномъ повтореніи словъ учебника; тѣмъ не менѣе, прежде учащіеся болѣе говорили, а учащіе болѣе слушали; теперь же учащему, не только по грамматикѣ и словесности, но и по другимъ предметамъ, даже такимъ, какъ исторія и географія, приходится больше говорить, чѣмъ слушать; ибо отрывочные отвѣты на отдѣльные вопросы, сравнительно съ связнымъ изложеніемъ, преобладаютъ настолько, что и на урокахъ и на экзаменахъ учащіеся на предлагаемые въ полной формѣ, нерѣдко еще разъ повторяемые вопросы учащаго отвѣчаютъ сплошь и рядомъ однимъ, двумя словами; особенно на урокахъ объяснительнаго чтенія по экзаминаціонному способу поражаетъ васъ эта несоразмѣрность между многословіемъ катихизатора и лаконизмомъ катихизируемыхъ. Если бы можно было хоть приблизительно вычислить, сколько разъ за весь курсъ по всѣмъ предметамъ каждый учащійся, при многочисленномъ составѣ классовъ, раскрывалъ уста для связаннаго изложенія въ теченіе, напримѣръ, 10 минутъ, то, по всей вѣроятности, получилась бы очень убогая цифра. Словомъ, слишкомъ укоренившійся въ новой школѣ обычай выспрашиванія, въ свою очередь, тоже мѣшаетъ, тормозитъ развитіе умѣнья владѣть живымъ словомъ; даже въ тѣхъ школахъ, гдѣ изучаются въ подлинникѣ, между прочимъ, и образцы ораторскаго краснорѣчія древнихъ грековъ и римлянъ, забываютъ о томъ, какъ

высоко эти греки и римляне ставили искусство живого слова, какъ ревностно заботились ихъ ораторы не только о чистотѣ и правильности языка, но и объ изяществѣ произношенія, зная, что будутъ имѣть слушателей очень требовательныхъ, не извиняющихъ никакихъ lapsus linguae. А какъ читаются и произносятся подчасъ у насъ рѣчи и рефераты въ различныхъ собраніяхъ и засѣданіяхъ, очередныхъ и экстренныхъ, обиходныхъ и торжественныхъ! Какъ много пропадаетъ поучительнаго и интереснаго для слушателей изъ содержанія рѣчей лишь благодаря неясной монотонной дикціи, утомляющей и даже раздражающей самаго внимательнаго и терпѣливаго изъ слушателей, иногда очень многочисленныхъ!

Не всякому, конечно, суждено «глаголомъ жечь сердца людей», и не ораторовъ, конечно, должна приготовлять средне-учебная школа, какъ не обязана она давать и писателей, но она не исполнитъ одной изъ своихъ прямыхъ и главныхъ обязанностей, если полусловесныя существа, принимаемыя ею, не сдѣлаетъ словесными настолько, чтобы слово, и прежде всего живое слово, стало со временемъ послушнымъ орудіемъ ихъ мысли, чтобы оно оказалось впослѣдствіи способнымъ заронить лучъ свѣта въ темные уголки другихъ головъ и въ то же время разсѣять и ту легкую дымку, которая подчасъ закрываетъ извѣстную сторону собственной мысли, казавшейся вполнѣ ясной потому только, что она не была еще высказана другимъ и не была провѣрена собственнымъ слухомъ. Въ этомъ и только въ этомъ случаѣ сказанное слово, наперекоръ пословицѣ, будетъ поистинѣ золотымъ. Съ цѣлью положить основаніе, и основаніе прочное, умѣнью владѣть такимъ золотымъ словомъ, средне-учебная школа должна прежде всего приложить заботу къ развитію этого умѣнья и отложить упражненія въ сочи-

неніяхъ—horribile dictu!—даже до послѣднихъ двухъ годовъ обученія. Прошедшій предварительную школу живого слова скорѣе сумѣетъ перевести на бумагу все то, что умѣетъ напередъ передать въ устной рѣчи. Письменное изложеніе будетъ служить естественной и необходимой скрѣпой живого слова. Въ этомъ смыслѣ и въ младшихъ, и въ среднихъ классахъ всѣ результаты устныхъ упражненій, которые требуютъ такой письменной скрѣпы, должны быть записаны (какъ, напримѣръ, объясненія словъ, планы статей, краткіе пересказы содержанія). — Но подобныя записи далеко не то, что сочиненія. Такъ называемыя сочиненія требуютъ разносторонней и логической, и стилистической работы. Къ чему же ведетъ преждевременное скороспѣлое сочинительство? — къ безсодержательности, къ шаткости строя рѣчи, къ шероховатости отдѣльныхъ словъ и выраженій. Иное дѣло, когда развитіе подвинется значительно впередъ, начитанность увеличится, пріобрѣтутся существенно-необходимыя свѣдѣнія изъ теоріи словесности. Тогда въ какіе-нибудь два года техника сочиненія усвоится скорѣе и прочнѣе, чѣмъ въ четыре года, и не придется учителю вѣчно объяснять самые элементарные пріемы, хоть относительно построенія сложныхъ предложеній, вѣчно исправлять одни и тѣ же грубые стилистическіе промахи. Самое чутье языка отнюдь не развивается, а скорѣе притупляется отъ преждевременнаго сочинительства вслѣдствіе насилія надъ субъектами, еще далекими до зрѣлости, безъ которой немыслима болѣе или менѣе самостоятельная продуктивная работа.

Вотъ все, что я имѣлъ сказать въ защиту живого слова. Для отпуска еще два слова. Говорятъ: старыя истины, не исключая даже и высочайшей изъ нихъ: *люби ближняго, какъ самого себя,* не старѣются именно потому, что слишкомъ медленно и слишкомъ слабо

осуществляются въ жизни. Къ числу старыхъ истинъ принадлежитъ и общеизвѣстная педагогическая: *non multa, sed multum*, которую да позволено будетъ въ вольномъ переложеніи передать такъ: какъ можно менѣе знанія теоретическаго, разнообразнаго по качеству и подавляющаго своимъ количествомъ, и какъ можно болѣе умѣнья прилагать немногія, но прочныя свѣдѣнія къ практикѣ, вызываемой разумными требованіями жизни. Иначе: не давайте обильнаго запаса разнообразныхъ знаній, а развивайте привычку и умѣнье добывать самостоятельно знанія и за порогомъ школы, и не въ интересахъ только той или другой профессіи, но и ради общечеловѣческаго самосовершенствованія вообще и совершенствованія дара слова въ частности. Пусть девизомъ каждой школы будетъ *любовь къ труду*, а, слѣдовательно, къ истинѣ и добру. Пусть предъ умственнымъ взоромъ сіяетъ этотъ девизъ и на фронтонѣ этого обновленнаго заведенія, а въ стѣнахъ его съ новой энергіей и новой вѣрой въ возможность осуществленія идетъ неустанная работа во имя идеала, намѣченнаго этимъ девизомъ всякой благоустроенной, истинно педагогической школы,—работа, настолько дружная и единодушная, чтобы каждый изъ работниковъ при видѣ результатовъ общаго труда могъ по праву и по совѣсти сказать: «и моего тутъ капля меду есть!»

I приложеніе къ 51 страницѣ.

«Прежде всего изъ произведенія, доставшагося экзаменующемуся по жребію, предлагается прочесть 10, 15, 20 строкъ, смотря по характеру произведенія и мѣсту, которое будетъ ему назначено экзаминаторомъ изъ той, однакоже, самой части произведенія (или изъ цѣлаго произведенія, когда оно не велико), которая указана самимъ экзаменующимся, какъ лучше и основательнѣе другихъ частей имъ усвоенная. По прочтеніи ему предлагаются вопросы касательно трудныхъ и мало употребительныхъ словъ и выраженій, собственныхъ (миѳологическихъ, историческихъ и географическихъ) именъ, если они встрѣтятся въ выбранномъ мѣстѣ, его логической связи съ предыдущимъ и послѣдующимъ и вообще всего, что необходимо для пониманія этого мѣста; при этомъ также предлагаются вопросы и относительно языка и слога въ выбранномъ мѣстѣ. При вопросахъ о слогѣ будетъ обращено особенное вниманіе на отчетливое объясненіе синонимовъ, эпитетовъ, троповъ (метафоры, сравненія); потребуется также и объясненіе стихотворнаго размѣра.

За такимъ объяснительнымъ чтеніемъ слѣдуютъ вопросы, касающіеся уже не отдѣльнаго мѣста, а цѣлаго произведенія, если оно не велико, или если оно велико, то пѣсни, главы, дѣйствія и вообще части, изъ которой было взято это мѣсто, и, наконецъ, цѣлаго произведенія, къ которому относится данная пѣснь, глава или дѣйствіе. Вопросы эти могутъ быть такого рода.

Въ какой связи, напримѣръ, съ цѣлой главой стоитъ прочитанное и объясненное мѣсто?

Въ чемъ состоитъ главное содержаніе выбранной главы?

Какія въ этой главѣ дѣйствующія лица и какое между ними главное? Какъ въ немногихъ словахъ опредѣлить характеръ этихъ лицъ?

Какое мѣсто занимаетъ эта глава въ цѣломъ произведеніи, и въ какомъ отношеніи она находится къ главѣ предыдущей?

Въ чемъ заключается содержаніе цѣлаго произведенія?

Къ какому роду словесныхъ произведеній относится это произведеніе? Въ чемъ состоятъ главныя отличительныя свойства этого рода, насколько это можно видѣть изъ разобраннаго произведенія или его части?

Кто сложилъ или кто написалъ это произведеніе и когда именно? Нѣтъ ли въ жизни автора факта, который бы стоялъ прямо въ связи съ этимъ произведеніемъ? Что извѣстно о жизни автора вообще? (Біографическія свѣдѣнія о немъ.)

Эти общіе вопросы и требованія будутъ предлагаемы при испытаніи въ разборѣ всѣхъ литературныхъ произведеній, знаніе которыхъ признано программою обязательнымъ для каждаго экзаменующагося; частности же требованій, условливаемыя тѣмъ или другимъ видомъ произведеній, указываются въ самой программѣ. (См. Программы для испытанія учениковъ VII кл. гимназій и стороннихъ молодыхъ людей, желающихъ поступить въ студенты Императорскаго Московскаго Университета, составленныя Совѣтомъ при Попечителѣ Московскаго Учебнаго Округа и имъ утвержденныя. Москва, 1865, стр. 46—47.)

II приложеніе къ 63, 64 и 80 стр.

Здѣсь прилагается *пять* различныхъ образчиковъ объяснительнаго чтенія одного и того же стихотворенія Кольцова «Урожай». Такая очная ставка наглядно покажетъ какъ отсутствіе единства во взглядахъ на цѣль объяснительнаго чтенія, такъ и вытекающую отсюда неустойчивость самаго процесса объясненія.

А.

Первымъ приводится образчикъ изъ книги «Классная русская хрестоматія для младшихъ классовъ средне-учебныхъ заведеній», составленная *Владимиромъ Стоюнинымъ*, С.-Петербургъ, 1876. Перепечатано здѣсь и самое стихотвореніе ради удобства читателей, а также и ради того дѣленія стихотворенія на части, какое находимъ въ хрестоматіи. Но ни въ хрестоматіи, ни въ руководящихъ замѣткахъ весьма обстоятельнаго (занимающаго почти 60 стр.) методическаго введенія, предпосланнаго хрестоматіи, нѣтъ обычныхъ въ этомъ случаѣ заголовковъ, указывающихъ на главное содержаніе частей стихотворенія. Коротенькая замѣтка подъ № 31, относящаяся къ стихотворенію «Урожай», заключается лишь въ слѣдующемъ: «Показать, какое участіе принимаетъ природа и какое человѣкъ» (стр. 40). Такой лаконизмъ весьма характеренъ въ виду остальныхъ четырехъ образчиковъ.

У р о ж а й.

I.

Краснымъ полымемъ
Заря вспыхнула,
По лицу земли
Туманъ стелется.
Разгорѣлся день
Огнемъ солнечнымъ,
Подобралъ туманъ
Выше темя горъ,

Нагустилъ его
Въ тучу черную.
Туча черная
Понахмурилась,—
Понахмурилась,
Что задумалась,
Словно вспомнила
Свою родину...
Понесутъ ее
Вѣтры буйные
Во всѣ стороны
Свѣта бѣлаго...
Ополчается
Громомъ-бурею,
Огнемъ-молніей,
Дугой-радугой;
Ополчилася,
И расширилась,
И ударила,
И пролилася
Слезой крупной—
Проливнымъ дождемъ
На земную грудь,
На широкую.
И съ горы небесъ
Глядитъ солнышко;
Напилась воды
Земля досыта.

II.

На поля, сады,
На зеленые
Люди сельскіе
Не насмотрятся.
Люди сельскіе
Божьей милости
Ждали съ трепетомъ
И молитвою.
Заодно съ весной
Пробуждаются
Ихъ завѣтныя
Думы мирныя.

Дума первая:
Хлѣбъ изъ закрома
Насыпать въ мѣшки,
Убирать воза.
А вторая ихъ
Была думушка:
Изъ села гужомъ
Въ пору выѣхать.
Третью думушку
Какъ задумали—
Богу-Господу
Помолилися;
Чѣмъ свѣтъ по полю
Всѣ разъѣхались
И пошли гулять
Другъ за дружкою,
Горстью полною
Хлѣбъ раскидывать,
И давай пахать
Землю плугами,
Да кривой сохой
Перепахивать,
Бороны зубьемъ
Перечесывать...

III.

Посмотрю, пойду,
Полюбуюся,
Что послалъ Господь
За труды людямъ...
Выше пояса
Рожь зернистая
Дремитъ колосомъ
Почти до земли.
Словно Божій гость
На всѣ стороны
Дню веселому
Улыбается;
Вѣтерокъ по ней
Плыветъ-лоснится,
Золотой волной
Разбѣгается..

IV.

Люди семьями
Принялися жать,
Косить подъ корень
Рожь высокую.
Въ копны частыя
Снопы сложены,
Отъ возовъ всю ночь
Скрипитъ музыка.
На гумнахъ вездѣ,
Какъ князья, скирды
Широко сидятъ,
Поднявъ головы.

V.

Видитъ солнышко—
Жатва кончена,
Холоднѣй оно
Пошло къ осени;
Но жарка свѣча
Поселянина
Предъ иконою
Божьей Матери.

Кольцовъ.

Если вышеприведенная замѣтка слишкомъ мал даетъ желающимъ ею руководствоваться, то нижеслѣдующую весьма поучительную выдержку изъ того же введенія, составленнаго такимъ почтеннымъ педагогомъ, какъ Стоюнинъ, слѣдуетъ потверже запомнить тому, кто черезчуръ увлекается прелестями катихизаціи со всѣми ея наводящими вопросами.

«Надо быть очень осторожнымъ и умѣреннымъ въ провѣркѣ, какъ ученикъ понялъ читанное. Часто не дадутъ еще прочитать всей статьи, когда можетъ выясниться полный образъ, ученика безпрестанно останавливаютъ и требуютъ у него объясненія каждой фразы по извѣстнымъ вопросамъ. Понятно, что ученикъ, наконецъ, потеряетъ нить содержанія, слѣдовательно, и интересъ читаемаго и будетъ сосредоточивать все свое вниманіе на отдѣльныхъ фразахъ: цѣлое не создается въ воображеніи при такихъ условіяхъ, образъ будетъ убитъ, впечатлѣніе отъ такого чтенія — скука, которая помѣшаетъ быть внимательнымъ и при вторичномъ чтеніи; отсюда образуется вялость ума, не находящаго интереса въ трудѣ. Статья въ первый разъ должна быть хорошо прочитана или самимъ учителемъ, или ученикомъ, умѣющимъ читать выразительно (но

гдѣ же, спросимъ мы отъ себя, найдутся такіе ученики, да еще въ младшихъ классахъ)? Конечно, лучше, если она будетъ прочитана за разъ вся; но если она окажется большая, то такая ея часть, которая можетъ дать какой-либо образецъ. (Во всѣхъ случаяхъ, замѣтимъ мы въ скобкахъ, будетъ ли статья читаться въ классѣ цѣликомъ или только ея часть, будетъ ли она большая или малая, прозаическая или стихотворная, необходимо, чтобы учащіеся предварительно знакомились съ нею внѣ класса.) Останавливаться при чтеніи слѣдуетъ только на словахъ и выраженіяхъ, которыя могутъ показаться ученикамъ не совсѣмъ понятными; въ этомъ случаѣ въ самыхъ короткихъ словахъ постараться сообщить точный смыслъ ихъ. По прочтеніи провѣрку нужно дѣлать не съ отдѣльныхъ словъ и фразъ, а съ общаго — съ впечатлѣнія, какое оставило чтеніе въ слушателяхъ: были ли они знакомы прежде съ этимъ предметомъ? Кому какъ онъ представлялся? То же ли самое чувствовалось, что представлено здѣсь? Кто что новаго узналъ о предметѣ изъ настоящаго чтенія? Вотъ какіе и подобные вопросы должны быть первыми, чтобы связать прочитанное съ прежними впечатлѣніями и сильнѣе оживить одно другимъ. Но придумывать слишкомъ много вопросовъ для провѣрки никакъ не слѣдуетъ, тѣмъ болѣе отвлекаться отъ предмета и пользоваться разными поводами, чтобы заговаривать о постороннихъ предметахъ съ цѣлью мимоходомъ обогащать учениковъ новыми свѣдѣніями, — это самое вѣрное средство затуманивать образы и понятія» (стр. 17—18).

Б.

Второе мѣсто долженъ занять образчикъ, прямо отрицающій всякій принципъ «осторожности и умѣренности», образчикъ г-жи Іоновой. О самой канители

вопросовъ едва ли не болѣе, чѣмъ достаточно, сказано въ «Словѣ»; здѣсь же нелишнимъ будетъ обратить вниманіе на вокабулярій изъ девяти словъ, предпосланный этимъ вопросамъ, число которыхъ, прибавимъ кстати, равняется 90. Спрашивается, для кого именно предназначается такой вокабулярій? Конечно, не для учащихся, ибо книга составлена на поученіе учащихъ. Но кто же изъ этихъ послѣднихъ, даже самыхъ неопытныхъ, будетъ нуждаться для себя въ толкованіи такихъ словъ, какъ *урожай*, *туманъ*, *полымя*, *гужъ?* Положимъ и найдется не знающій, что собственно значитъ слово *гужъ*; но для него въ самомъ толкованіи этого слова (всѣ толкованія заимствованы буквально изъ словаря Даля), безъ сомнѣнія, останутся непонятными *хомутныя клешни*. Если же предположить, что эти толкованія должны быть передаваемы изъ книги черезъ уста учителя въ уши учениковъ, то всѣ они окажутся, конечно, гласомъ вопіющаго въ пустынѣ. Отъ лица учащихся предпосылаемъ зачало извѣстной рѣчи въ качествѣ эпиграфа:

Quousque tandem, carissima magistra, abutere patientia nostra?

У Р О Ж А Й.

Урожай—родъ, степень плодоносности въ извѣстное время.

Ополчать — вооружать, дѣлать воиномъ, подымать народъ, образуя рать, войско, составлять войско.

Полымя—пламя.

Туманъ—густой паръ, водяные пары въ низшихъ слояхъ воздуха, на поверхности земли.

Буйный — сокращ. буй — смѣлый, храбрый, дерзкій, самонадѣянный, кичливый, шумливый, бушующій, безпокойный, забіячливый, бурливый, могучій, одолѣвающій, склонный къ самоуправству, насилію, обидамъ.

Гужъ — кожаная глухая петля, укрѣпленная въ хомутныхъ клешняхъ.

Гужомъ—гусемъ, вереницей.
Плугъ—самое тяжелое пахотное орудіе.
Снопы, скирды—см. «Пѣсня пахаря».

Краснымъ полымемъ заря вспыхнула;

Какая разница между этими двумя выраженіями: напримѣръ, дрова вспыхнули и дрова загорѣлись? (Вспыхнули—значитъ загорѣлись быстро, пламя появилось тотчасъ же, вдругъ).

Съ чѣмъ тутъ сравнивается появленіе зари? (Со вспыхиваніемъ пламени). Что есть сходнаго между вспыхиваніемъ пламени и появленіемъ зари? (Заря также быстро разливается по небу, какъ вспыхиваетъ пламя). Появленіе какой зари здѣсь описывается? (Появленіе утренней зари).

По лицу земли туманъ стелется.

Что значитъ:—по лицу земли? Напр., что значитъ развернуть матерію на лицо? (На правую, на лучшую сторону).

А *лицо* земли что значитъ? (Поверхность земли). Что такое туманъ? Изъ чего онъ состоитъ? (Изъ водяного пара). А дождь? (Изъ водяныхъ капель). Чѣмъ отличаются водяные пары отъ дождевыхъ капель? (Водяные пары легче капель). Какимъ словомъ здѣсь выражена легкость тумана? (Стелется). Почему же слово *стелется* означаетъ легкость тумана? Если бросить съ высоты тяжелую вещь и другую очень легкую, какую разницу мы тогда замѣтимъ? (Тяжелая вещь сразу упадетъ на землю, а легкая будетъ носиться по воздуху, разстилаться).

Разгорѣлся день огнемъ солнечнымъ, подобралъ туманъ выше темя горъ, нагустилъ его въ тучу черную.

Подобралъ — что значить подобралъ? Напр., подбирать разсыпанныя ягоды? (Поднимать съ полу, съ земли). Кто можетъ подбирать что-либо? (Человѣкъ, животныя). А неживыя существа могутъ подбирать что-нибудь? Напр., вѣтеръ подобралъ всѣ листья съ дорожки и снесъ ихъ въ прудъ.

Человѣкъ *подобралъ* и вѣтеръ *подобралъ*—про одно и то же дѣйствіе говорится, но какая разница между ними? (Человѣкъ подбираетъ руками, лопатой или чѣмъ-либо другимъ и понимаетъ, что онъ дѣлаетъ, а вѣтеръ подбираетъ, не понимая, что онъ дѣлаетъ).

Какъ называются всѣ тѣ дѣйствія, которыя производитъ человѣкъ или даже животныя? Возьмемъ опять тотъ же примѣръ: человѣкъ подобралъ листья и вѣтеръ подобралъ,— а могъ бы человѣкъ этого не сдѣлать? (Могъ бы и не сдѣлать). А вѣтеръ? (Вѣтеръ не можетъ этого не сдѣлать).

Что же можно сказать про дѣйствія человѣка? (Человѣкъ можетъ дѣлать по своему желанію, по своей волѣ).

Иначе сказать, человѣкъ можетъ дѣлать по своему произволу, и потому дѣйствія человѣка называются произвольными, свободными. Какія произвольныя, свободныя дѣйствія приписываются здѣсь дню? (Подобралъ туманъ, нагустилъ его).

Выше темя горъ — въ какомъ словѣ тутъ невѣрное окончаніе? (Темя—вмѣсто темени).

Нагустилъ — какъ можно это иначе сказать, двумя словами? (Сдѣлалъ гуще). Знач., кто образовалъ тучу черную и изъ чего? (День образовалъ тучу черную изъ тумана).

Туча черная понахмурилась, понахмурилась, что задумалась, словно вспомнила свою родину....

Когда человѣкъ хмурится, то какая перемѣна происходитъ на его лицѣ? (Онъ тогда морщитъ свой лобъ, сдвигаетъ брови).

Въ какихъ случаяхъ человѣкъ хмурится? (Когда онъ сердится, когда задумается о чемъ-нибудь).

Какъ можно отличить по лицу того человѣка, который хмурится отъ злости, отъ другого, который хмурится отъ задумчивости? (Кто хмурится отъ задумчивости, тотъ слегка сдвигаетъ брови и морщитъ лобъ).

По какой причинѣ туча нахмурилась? (Отъ задумчивости, потому что тутъ сказано: *что задумалась*, т.-е. точно задумалась). Да и, кромѣ того, самое слово *понахмурилась* значитъ *нахмурилась* нѣсколько, немного).

Какая туча и чѣмъ можетъ напоминать задумчиваго человѣка? Если человѣкъ о чемъ-нибудь сильно задумается, то въ какомъ онъ тогда состояніи большею частью бываетъ? (Сидитъ или стоитъ неподвижно, не шевелясь).

Такъ какая же туча можетъ напоминать задумчиваго человѣка? (Туча, которая остановится надъ какой-либо мѣстностью, опустится низко, нависнетъ, однимъ словомъ, туча, изъ которой собирается идти дождь).

Ополчается громомъ, бурею, огнемъ, молніей, дугой, радугой.

Ополчается—отъ какого слова происходитъ? Что такое *полкъ?* Изъ кого онъ состоитъ?

Въ старину *полкъ* значило цѣлое войско. Что знач.: народъ ополчается? (Подымается на войну, одѣвается въ воинскую одежду, вооружается на войну).

Чѣмъ вооружались воины прежде и теперь, когда идутъ на войну? (Саблей, мечомъ, копьемъ, ружьемъ и т. д.).

Такъ что же знач.: туча ополчается? (Собирается на войну).

При такомъ сравненіи, что служитъ тучѣ оружіемъ, которымъ она сражается на войнѣ? (Оружія ея: громъ, буря, огонь, молнія, радуга).

Какую же воинскую принадлежность можетъ означать радуга? (Она можетъ означать знамя).

Но на войну идутъ всегда по какой-нибудь причинѣ, когда хотятъ взять у непріятеля землю или городъ, однимъ словомъ, когда чего-нибудь добиваются.

Такъ какъ здѣсь туча представлена существомъ живымъ, то, значитъ, и она по какой-нибудь причинѣ вооружалась. Чего же она именно добивалась? Да отчего она хмурилась, о чемъ грустила? (О своей родинѣ). А гдѣ ея родина? (На землѣ). Такъ чего же она добивалась? Изъ-за чего сражалась? (Она сражалась изъ-за того, чтобы опять возвратиться на землю).

Ополчилася и расширилась, и ударила, и пролилася слезой крупною — проливнымъ дождемъ на земную грудь, на широкую.

Одержала ли она побѣду и какъ? (Ей удалось вырваться на волю, она возвратилась на родину, пролившись на землю дождемъ).

И съ горы небесъ глядитъ солнышко.

Развѣ на небѣ мы видимъ горы? Когда мы стоимъ на полѣ или на другомъ какомъ мѣстѣ, гдѣ ничто не мѣшаетъ намъ смотрѣть вдаль, то во всѣхъ ли мѣстахъ намъ небо кажется одинаково? (Нѣтъ, намъ кажется, что вдали оно опускается, сходится съ землею). Что же знач.—гора небесная? (Сводъ неба).

На поля, сады, на зеленые, люди сельскіе не насмотрятся.

Въ какое именно время года они съ такою любовью и удовольствіемъ смотрятъ на свои поля и сады? (Въ концѣ лѣта, когда все поспѣваетъ).

Люди сельскіе Божьей милости ждали съ трепетомъ и молитвою.

Что значитъ: съ трепетомъ? (Со страхомъ, боязнью).

Чего же они страшились и о чемъ молились? Что бы могло случиться съ ихъ полями и садами? (Они молились о томъ, чтобы не было засухи, чтобы градомъ не побило ихъ хлѣбъ и проч.).

Заодно съ весной пробуждаются ихъ завѣтныя думы мирныя

Думы пробуждаются—когда же онѣ спали? (Зимою).

Что же это значитъ: думы спали, — думы пробуждаются? (Зимой эти думы не приходили въ голову, а весной опять начинаютъ тревожить, наводить заботы).

Завѣтныя—отъ какого слова происходитъ?

Что знач.: завѣщать. Напр., умирающій отецъ завѣщалъ своему сыну заботиться о своей матери, не оставлять ее. Что знач. *завѣщалъ?* (Просилъ, поручилъ, приказалъ).

Или—госпожа велѣла своей горничной убрать комнату. Можно ли это приказаніе также назвать завѣщаніемъ? (Нѣтъ). Такъ что же значитъ завѣщаніе? (Приказаніе, просьба о чемъ-нибудь важномъ).

Дума первая: хлѣбъ изъ закрома насыпать въ мѣшки, убирать воза.

Что знач.: убирать воза? (Снимать съ возовъ).

Но что же такое они могутъ весной провозить на возахъ и откуда?

Нѣтъ, *убирать* здѣсь имѣетъ другой смыслъ; напр., убираютъ комнату для гостей. Что это значитъ? (Приготовляютъ). Въ томъ же смыслѣ тутъ сказано и про воза, т.-е. что ихъ нужно приготовить, снарядить.

Въ чемъ же состоитъ приготовленіе этихъ возовъ? Что на нихъ укладываютъ? (Мѣшки съ хлѣбными зернами). Куда повезутся эти мѣшки съ хлѣбомъ? (На поле для посѣва).

Третью думушку какъ задумали — Богу Господу помолилися; чѣмъ свѣтъ по полю всѣ разъѣхались и пошли гулять другъ за дружкою, горстью полною хлѣбъ раскидывать, и давай пахать землю плугами, да кривой сохой перепахивать, бороны зубьемъ порасчесывать...

Которая же изъ этихъ трехъ думъ самая важная? (Дума о посѣвѣ).

Въ чемъ же и какъ тутъ выражается важность этой думы?

(*Третью думушку какъ задумали—Богу Господу помолилися,* т.-е. они не начинаютъ посѣва безъ молитвы, не испросивъ сначала благословенія Божія на это дѣло). Почему они приступаютъ къ этому дѣлу съ такимъ благоговѣніемъ, съ молитвою?

Выше пояса рожь зернистая дремитъ колосомъ почти до земли.

Что это знач.: *дремитъ до земли?* (Колосъ клонится къ землѣ).

Что это показываетъ, если колосъ клонится къ землѣ? (Значитъ, въ немъ зерна спѣлыя, полныя, очень тяжелыя).

Словно Божій гость, на всѣ стороны дню веселому улыбается.

Что знач.: улыбаться дню? Или вообще кому-нибудь улыбаться? Напр., ребенокъ улыбается матери. Что это значитъ? (Улыбается при взглядѣ на мать). А улыбаться на всѣ стороны? (Повертывая голову во всѣ стороны, улыбаться всѣмъ, на кого ни посмотришь). Какой видъ придаетъ добрая, привѣтливая улыбка всему лицу? (Пріятный, веселый).

Слѣдовательно, какой видъ представляетъ колосистая рожь?

Раньше было сказано: *дремитъ колосомъ*, а потомъ *на всѣ стороны дню веселому улыбается*.

Развѣ можно въ одно и то же время дремать и привѣтливо раскланиваться во всѣ стороны?

Дальше сказано, въ какое именно время рожь имѣетъ такой видъ, какъ будто она привѣтливо раскланивается.

Вѣтерокъ по ней плыветъ, лоснится, золотой волной разбѣгается.

Съ какимъ движеніемъ здѣсь сравнивается дѣйствіе вѣтра по нивѣ? (Съ плаваньемъ).

Почему именно вѣтеръ на нивѣ напоминаетъ плаванье, а не другое какое-либо дѣйствіе, напр., полетъ, прыжокъ и проч.? (Какъ при плаваніи остается слѣдъ на водѣ, такъ и вѣтеръ на нивѣ оставляетъ слѣдъ, склоняя цѣлый рядъ колосьевъ въ ту или другую сторону; нива представляетъ такую же ровную поверхность, какъ и вода).

При какомъ направленіи вѣтра можно сказать, что онъ *плыветъ* по нивѣ и при какомъ — что онъ *разбѣгается* волной? (*Плыветъ*—когда вѣтеръ дуетъ въ одну сторону, а *разбѣгается*— когда вѣтеръ дуетъ съ разныхъ сторонъ).

Отъ возовъ всю ночь скрипитъ музыка.

Неужели скрипъ колесъ такъ же пріятенъ, какъ музыка? Для кого этотъ скрипъ кажется музыкой и почему?

На гумнахъ вездѣ, какъ князья, скирды широко сидятъ, поднявъ головы.

Что знач.: *широко сидятъ?* (Знач. много мѣста занимать).

Почему же непремѣнно *князья* широко сидятъ? (Потому что въ прежнія времена они носили очень богатую, пышную одежду).

Но жарка свѣча поселянина предъ иконою Божьей Матери.

Что люди выражаютъ тѣмъ, что зажигаютъ свѣчи предъ иконами? (Свое усердіе, молитву, благодарность Богу).

Что же знач.: *жарка свѣча?* (Означаетъ жаркую, искреннюю благодарность поселянина Богу за плодородіе, урожай и проч.).

Какимъ существомъ представлена здѣсь природа, т.-е. земля и небо? (Живымъ, понимающимъ существомъ).

Живыя понимающія существа можно назвать лицами.

Что именно изъ природы изображено здѣсь въ лицахъ? (День, туча, земля, солнышко, вѣтры).

Такое изображеніе природы въ лицахъ называется олицетвореніемъ природы.

(См. «Методику объяснительнаго чтенія». Составила элементарная учительница *А. Іонова*. Спб. 1879, стр. 63—69).

Въ этомъ образчикѣ объясненія стихотворенія *Урожай* нѣтъ еще того прибавленія, какія находимъ при другихъ статьяхъ въ этой же методикѣ, именно: новаго ряда вопросовъ, озаглавленнаго *катихизація мотивовъ* и такимъ образомъ рѣзко отдѣленнаго отъ перваго ряда вопросовъ, не носящаго надъ собою никакого заглавія. Что же должно означать такое загадочное заглавіе, какъ «катихизація мотивовъ»?—Объясненіе содержанія статьи?—Но какъ же можно разъединять и притомъ такъ рѣзко то, что составляетъ единое цѣлое, внутреннюю и внѣшнюю стороны, смыслъ и его выраженіе?—Такой болѣе чѣмъ странный пріемъ можно объяснить лишь отсутствіемъ какого-либо опредѣленнаго, яснаго взгляда на значеніе объяснительнаго чтенія въ дѣлѣ изученія родного языка. Любопытствующимъ рекомендуемъ обратиться, напримѣръ, къ объясненію басни *Любопытный* (стр. 55 — 60). Здѣсь всѣ стадіи объясненія налицо: 1) вокабулярій, 2) просто катихизація, 3) катихизація мотивовъ. Просто катихизація (т.-е. обезззаглавленная) начинается вопросами: «сколько человѣкъ тутъ разговариваютъ? гдѣ они разговариваютъ» (стр. 55). А первыми вопросами «катихизаціи мотивовъ» являются слѣдующіе: «кто изъ этихъ двухъ товарищей больше говорилъ? о чемъ онъ говорилъ?» (стр. 58). Между этими двумя парами вопросовъ, которые, казалось, должны были бы составлять одну группу, лежатъ двѣ съ половиной страницы, занятыя просто катихизаціей.—Въ заключеніе необходима оговорка: если мы отвели такъ много мѣста и въ самомъ «Словѣ» и въ «Приложеніяхъ» этому образчику, то именно потому, что смотримъ на него, какъ на послѣднее слово методики объяснительнаго чтенія, но методики *отрицательной*, т.-е. такой, которая очень наглядно показываетъ, какъ *не слѣдуетъ* вести дѣло объяснительнаго чтенія.

В.

Третій образчикъ взятъ изъ книги *А. Баранова*, директора Новоторжской учительск. семинаріи: «Руководство къ преподаванію по «Книгѣ для чтенія», составленной тѣмъ же авторомъ», СПБ. 1884, изданіе 2-ое, стр. 40.—Предварительно приводимъ слова автора «Руководства» относительно многосторонней пользы, какую можетъ приносить объяснительное чтеніе: «объяснительное чтеніе: 1) содѣйствуетъ ознакомленію съ формами родного языка вообще и литературнаго въ частности, 2) развиваетъ устную рѣчь дѣтей, обогащая ихъ словами, формами и оборотами, 3) вліяетъ на правильность письменной рѣчи, 4) является средствомъ къ пріобрѣтенію учащимся полезныхъ знаній и 5) содѣйствуетъ развитію мышленія и вліяетъ на нравственную сторону учащихся» (стр. 18).—Обѣщано много, но получится ли на практикѣ, если слѣдовать буквально образчикамъ объясненія, предлагаемымъ въ «Руководствѣ», все обѣщанное въ теоріи?—вотъ вопросъ.—Стихотвореніе *Урожай* взято г. Барановымъ не въ цѣломъ объемѣ, а только двѣ трети его, именно: I, III, IV и V (см. дѣленіе на части этого стихотворенія въ образчикѣ Стоюнина—«Приложеніе» I, А); II же часть за исключеніемъ первыхъ 8 стиховъ совсѣмъ опущена. Кромѣ того, I часть является какъ бы отдѣльнымъ стихотвореніемъ подъ особымъ заглавіемъ: *Весенняя гроза*, а III, IV и V части соединены подъ другимъ заглавіемъ: *Урожай*.

Весенняя гроза.

Объясненіе словъ и выраженій: полымемъ; заря вспыхнулъ; лицо земли, загорѣлся день огнемъ солнечнымъ; подобралъ тумана; темя горъ; нагустилъ; понахмурилась (сдѣлалась темнѣе и грознѣе); что (какъ будто); свою родину (мѣсто, гдѣ образовался ту-

манъ); буйные (бушующіе, сильные); свѣта бѣлаго (всей земли); ополчается (вооружается); расширилась (заняла больше мѣста на небѣ); слезой крупною; проливнымъ дождемъ; земную грудь; съ горы (сверху); напилась земля; не насмотрятся (не налюбуются, не нарадуются); Божьей милости; съ трепетомъ (съ боязнію, съ опасеніемъ).

Вопросы: Что описывается въ этомъ стихотвореніи? О чемъ говорится вначалѣ? Какъ сказано о появленіи зари? О восходѣ солнца? Куда поднялся туманъ? Какъ сказано объ этомъ въ стихотвореніи? Что сдѣлалось съ туманомъ вверху? Что сказано о тучѣ? Что сдѣлаютъ съ тучею вѣтры? Какъ названы въ стихотвореніи вѣтры? Что происходитъ при появленіи тучи? Какъ названы въ стихотвореніи капли дождя? Какъ названа поверхность земли? Что потомъ говорится о солнышкѣ? О землѣ? О людяхъ? Почему дождь названъ Божьей милостью? Отчего люди ожидали этой милости съ трепетомъ?

Это стихотвореніе прочитывается въ связи съ статьею «Путешествіе воды» (стр. 84 «Книги для чтенія»).

Урожай.

Объясненіе словъ и выраженій: за труды (какіе?); выше пояса; дремитъ (склоняется, наклоняется); Божій гость (отъ Бога посланный, посланникъ Божій); улыбается (имѣетъ веселый видъ); вѣтерокъ плыветъ-лоснится (во время вѣтра по ржи двигаются какъ бы волны, и отъ солнца рожь блеститъ, лоснится); косить (въ нѣкоторыхъ мѣстахъ рожь косятъ косами); копны частыя; скрипитъ музыка; какъ князья, скирды; жарка свѣча (свѣча поставлена съ горячею молитвою за ниспосланную милость—хорошій урожай); поселянинъ.

Вопросы: Что описывается въ этомъ стихотвореніи? Кто это говоритъ: посмотрю-пойду? Какова уродилась рожь? Что говорится про вѣтерокъ? Что это значитъ: плыветъ-лоснится? Что говорится объ уборкѣ хлѣба? Какъ названы скирды хлѣба? Что сказано о солнцѣ? Какъ это солнце стало холоднѣе? Что говорится о свѣчѣ крестьянина?

Образчикъ г. Баранова въ сущности ничѣмъ не отличается отъ образчика г-жи Іоновой: тотъ же экзаминаціонный способъ объясненія, то же однообразіе въ пріемахъ катихизаціи (вѣчные вопросы: что это

значитъ? что говорится? какъ сказано?) — Но особенно поразительно совпаденіе въ томъ странномъ, совершенно нелогичномъ способѣ объясненія стихотворенія, въ два пріема: 1) объясненіе словъ и выраженій, 2) вопросы, повидимому, имѣющіе цѣлью разъясненіе содержанія и носящіе у г-жи Іоновой громкое названіе: «катихизація мотивовъ». Одно несомнѣнное преимущество образчика г. Баранова — умѣренность въ объясненіяхъ, такъ, напримѣръ, между постоянными вопросами: какъ сказано? какъ названо? и т. п. почти совсѣмъ не встрѣчаемъ вопросовъ: почему такъ сказано? почему такъ названо?

Г.

Четвертый образчикъ—одинъ изъ 135 «конспектовъ разбора статей», составляющихъ одно изъ приложеній къ книгѣ Д. Тихомирова: «Опытъ плана и конспекта элементарныхъ занятій по родному языку». М. 1884, изд. 6-ое.—Конспекты составлены къ статьямъ книгъ для чтенія Ушинскаго, а именно: «Родное Слово», ч. I (для 1-го года обученія въ начальной школѣ—24 конспекта), «Родное Слово», ч. II (для 2-го года—62 конспекта) и «Дѣтскій Міръ», ч. I (для 3-го года—49 конспектовъ). Кромѣ конспектовъ, приложены въ концѣ книги еще пять различныхъ «примѣровъ объяснительнаго чтенія» сообразно съ различными ступенями элементарнаго курса. Какъ въ этихъ примѣрахъ, такъ и въ конспектахъ преобладаетъ объясненіе по *способу превращенія* (т.-е. отъ частнаго къ общему); лишь для 3-го года рекомендуется *способъ раздробленія* (т.-е. отъ общаго къ частному).—Благодаря обилію образчиковъ объясненія, главное же—благодаря удобной формѣ ихъ, формѣ конспектовъ, опредѣляющихъ цѣль и планъ чтенія, такъ сказать, канву, которая, точно указывая

рамки, не навязываетъ детальныхъ узоровъ катихизаціи—книга особенно полезна для начинающихъ, часто не только безъ компаса, но даже безъ кормила и весла пускающихся въ открытое море катихизаціи, — море безбрежное и небезопасное. — Недостаетъ въ конспектахъ указаній на всѣ тѣ слова и выраженія, объясненіе которыхъ неизбѣжно при разборѣ содержанія. Если бы составитель допускалъ предварительное чтеніе, подготовляющее учащихся къ классному объясненію, то такой существенный недостатокъ былъ бы менѣе ощутительнымъ. Правда, онъ вводитъ «самостоятельное чтеніе» уже со 2-го года, но статей, особо для этого рекомендуемыхъ и притомъ въ очень ограниченномъ числѣ; классное же чтеніе, судя по его конспектамъ, должно происходить исключительно по общепринятому экзаминаціонному методу.

Урожай (стр. 117).

Урожай. I. *Вліяніе силъ природы на урожай.* 1) Происхожденіе и образованіе тучи. (Какое утро описываетъ авторъ? Какому дню предшествуетъ подобное утро? Что образуется въ жаркіе дни? Такъ во что же день превратилъ туманъ? Такъ откуда же взялася туча? Какъ по пути ополчалася туча?) 2) Какъ туча разразилась? (Что принесла туча? Сравненіе дождя съ слезой; припомнить предшествующее сравненіе — туча призадумалась, вспомнила свою родину). 3) Что было послѣ грозы? 4) Вліяніе грозы на растительность. (Пользу или вредъ принесла гроза? Откуда это видно? А могла ли гроза принести вредъ? Откуда это видно изъ стихотворенія?) — Такъ о чемъ же сейчасъ, въ концѣ, мы читали?—Польза грозы. А о чемъ раньше читали? — о грозѣ, — о томъ, какъ гроза разразилась, какъ она ополчалась, откуда она взялась. Такъ о чемъ же вообще говорится въ этой части стихотворенія?

II. *Вліяніе труда человѣка на урожай.* 1. Время пробужденія заботъ земледѣльца. (Что это значитъ «заодно съ весной»? О чемъ же думаютъ крестьяне вообще? Почему эти думы называются завѣтными? Почему эти думы называются мирными? Какая

связь между пробужденіемъ природы и пробужденіемъ думъ?) 2. Первая дума—приготовленіе зерна для посѣва. (Есть ли о чемъ тутъ думать?—Не у всякаго готовъ хлѣбъ для посѣва; и изъ готоваго нужно выбрать для посѣва лучшій; нужно приготорить хлѣбъ). 3. Вторая дума — угадать время удобное для посѣва (въ пору—во время, своевременно, нужно угадать это время; припомнить пословицы, примѣты крестьянъ о времени для посѣва). 4. Посѣвъ хлѣба. (Какія полевыя работы предшествуютъ посѣву и слѣдуютъ за нимъ?)—Итакъ, о чемъ же говорится въ этой части стихотворенія?

III. *Урожай* (какъ слѣдствіе двухъ предшествующихъ причинъ): 1. Видъ хлѣбнаго поля въ лѣтній день. (Съ чѣмъ сравнивается поле? Чѣмъ оно похоже на море? Каково смотрѣть на такое поле? Смотря на это поле, можно ли узнать, хорошъ ли уродился хлѣбъ? Что же послалъ Господь за труды людямъ?) — Указать признаки урожая. 2. Уборка хлѣба. (Какъ убирали хлѣбъ? Указать здѣсь признаки богатаго урожая). 3. Благодарность крестьянина Богу.— Такъ что же описывается въ послѣдней части стихотворенія? Какое же значеніе имѣютъ первыя двѣ части? О чемъ же вообще говорится во всемъ стихотвореніи?

Письм. упражн.: а) Написать планъ стихотворенія (заглавіе главныхъ и второст. частей). б) Кратко изложить содержаніе всего стихотворенія.

Д.

Если предыдущій образчикъ относительно письменныхъ упражненій въ связи съ объяснительнымъ чтеніемъ стихотворенія «Урожай» ограничивается лишь краткимъ указаніемъ на двѣ письменныхъ задачи, то этотъ *пятый* и послѣдній, кромѣ подробнаго объясненія словъ и выраженій, заключаетъ въ себѣ и обстоятельное разъясненіе того, какъ ведется письменное изложеніе результатовъ разбора стихотворенія, и, наконецъ (что очень рѣдко встрѣчается въ методическихъ руководствахъ), два образчика ученическихъ письменныхъ работъ въ еще неисправленномъ видѣ. Книга, изъ которой заимствованъ этотъ пятый образчикъ, со-

ставлена *Д. Семеновымъ* и носитъ заглавіе: «Опытъ методическаго руководства къ преподаванію русскаго языка 10—12-лѣтнимъ дѣтямъ въ школѣ и дома по книгѣ «Даръ Слова». Изд. 4-е исправл. и дополн. Спб. 1880. (Первое изданіе 1868 въ заглавіи представляетъ нѣкоторыя отличія: вмѣсто «методическаго» было «дидактическаго», вмѣсто «10—12-лѣтн.»—«9—11-лѣтн.»; кромѣ того, было прибавленіе «и по картинамъ «Времена года»).

Урожай (стр. 31).

1-й урокъ.

Краснымъ полымемъ заря вспыхнула; по лицу земли туманъ стелется; разгорѣлся день огнемъ солнечнымъ, подобралъ туманъ выше темя горъ, нагустилъ его въ тучу черную. Туча черная понахмурилась, понахмурилась, что задумалась, словно вспомнила свою родину... Понесутъ ее вѣтры буйные во всѣ стороны свѣта бѣлаго... Ополчается громомъ, бурею, огнемъ-молніей, дугой-радугой; ополчилася и расширилась; и ударила и пролилася слезой-крупною, проливнымъ дождемъ, на земную грудь, на широкую. И съ горы небесъ глядитъ солнышко; напилась воды земля досыта. На поля, сады на зеленые люди сельскіе не насмотрятся; люди сельскіе Божьей милости ждали съ трепетомъ и молитвою.

2-й урокъ.

Заодно съ весной пробуждаются ихъ завѣтныя думы, мирныя. Дума первая: хлѣбъ изъ закрома насыпать въ мѣшки, убирать воза. А вторая ихъ была думушка: изъ села гужомъ въ пору выѣхать. Третью думушку какъ задумали—Богу Господу помолилися, чѣмъ свѣтъ по полю всѣ разъѣхались и пошли гулять другъ за дружкою, горстью полною хлѣбъ раскидывать, и давай пахать землю плугами, да кривой сохой перепахивать, бороны зубьемъ порасчесывать...

3-й урокъ.

Посмотрю пойду, полюбуюся, что послалъ Господь за труды людямъ: выше пояса рожь зернистая дремитъ колосомъ почти до

земли; словно Божій гость, на всѣ стороны, дню веселому улыбается, вѣтерокъ по ней плыветъ, лоснится, золотой волной разсбѣгается...

4-й урокъ.

Люди семьями принялися жать, косить подъ корень рожь высокую. Въ копны частыя снопы сложены; отъ возовъ всю ночь крипитъ музыка. На гумнахъ в ездѣ, какъ князья, скирды широко сидятъ, поднявъ головы. Видитъ солнышко: жатва кончена; холоднѣй оно пошло къ осени; но жарка свѣча поселянина предъ иконою Божьей Матери.

Это стихотвореніе было разобрано и разучено въ четыре урока. Прежде нежели я сталъ читать и разбирать съ дѣтьми отдѣльныя мысли, имъ былъ предложенъ рядъ вопросовъ, которые вызвали у самихъ учениковъ отчасти содержаніе стихотворенія. Вотъ эти вопросы: Когда Богъ посылаетъ людямъ много хлѣба, то какъ называется такое счастье? Каждый изъ васъ скажетъ, что нужно для урожая? Каждый изъ жившихъ въ деревнѣ учениковъ назвалъ хоть одинъ признакъ урожая. Какая погода необходима для урожая? когда? и почему? Какія работы долженъ выполнить крестьянинъ и какъ, чтобы онъ могъ надѣяться на урожай? Какой хлѣбъ долженъ быть во время урожая? Во сколько разъ противъ посѣва надобно собрать хлѣба, чтобы назвать сборъ хлѣба урожайнымъ? Какъ выражаетъ крестьянинъ свою благодарность Богу за урожай? и т. д.

«Краснымъ полымемъ заря вспыхнула».

Что вспыхнуло? Что такое заря? Что значитъ вспыхнула? Какъ заря вспыхнула? Что такое полымя, и какимъ другимъ словомъ можно замѣнить это слово? А кто употребляетъ *полымя* вмѣсто *пламя?* Слѣдовательно, какъ можно назвать подобныя выраженія? Умѣстно ли здѣсь это слово и почему? Не знаетъ ли кто пословицъ со словомъ полымя? *Изъ огня, да въ полымя.* Къ какимъ случаямъ жизни можно примѣнить эту пословицу?

«По лицу земли туманъ стелется».

Что стелется? Какимъ другимъ словомъ можно замѣнить «стелется»? Какія еще слова можно произвести отъ этого слова? Какимъ выраженіемъ можно замѣнить слова: «по лицу земли»? (По поверхности земли). Слѣдовательно, поверхность земли здѣсь сравнена съ чѣмъ? Какъ образуется туманъ?

Примѣчаніе. Происхожденіе тумана, образованіе облаковъ и дождя слѣдуетъ вызвать у дѣтей, если они еще этого не знаютъ. Это необходимо для пониманія слѣдующихъ стиховъ.

Прочтемъ далѣе это стихотвореніе и посмотримъ, въ такомъ ли порядкѣ разсказалъ Кольцовъ образованіе дождя, въ какомъ мы его объяснили.

«Разгорѣлся день огнемъ солнечнымъ».

Кто разгорѣлся? Развѣ можно сказать о днѣ, что онъ разгорѣлся? Когда о человѣкѣ говорятъ, что онъ разгорѣлся? Чѣмъ разгорѣлся день? Какое сходство и различіе между обыкновеннымъ и солнечнымъ огнями? Можно ли изъ этого выраженія составить себѣ понятіе, какой былъ день?

«Подобралъ туманъ выше темя горъ».

Что значитъ «подобралъ туманъ»? Куда туманъ поднялся? Вмѣсто какого выраженія употреблено здѣсь слово «темя»? Не знаете ли вы еще какой-нибудь части горы, называемой по сравненію съ тѣломъ человѣка?

«Нагустилъ его въ тучу черную».

Какое явленіе природы выражено въ этой мысли?

«Туча черная понахмурилась, понахмурилась—что задумалась, словно вспомнила свою родину...»

Кто нахмурилась? Какъ можетъ туча нахмуриться? Кто вспомнилъ свою родину? А гдѣ была родина тучи? Почему? Развѣ можетъ туча опять возвратиться на землю? Для чего къ слову «вспомнила» прибавлено «словно» и какимъ другимъ выраженіемъ можно замѣнить слово «словно»? Скажите фразы съ этимъ словомъ. Не скажетъ ли кто-нибудь изъ васъ, чѣмъ обыкновенно сопровождается возвратъ тучи на землю?

Поднимается вѣтеръ, настаетъ буря, гремитъ громъ, блистаетъ молнія, появляется радуга, падаетъ дождь, послѣ дождя солнце сіяетъ ярче, природа оживляется. Посмотрите, есть ли все это у Кольцова?

Если у дѣтей вызвать всѣ эти явленія, сопровождающія дождь, то имъ будутъ совершенно понятны всѣ слѣдующія мысли, въ которыхъ, кромѣ того, надо обратить вниманіе дѣтей на выраженія:

буйный, ополчается, свѣта бѣлаго. — И пролилася слезою крупною—проливнымъ дождемъ, на земную грудь, на широкую.

Отчего поверхность земли здѣсь сравнена съ грудью и вѣрно ли это сравненіе? (Человѣку свойственно на чужбинѣ вспоминать о своей родинѣ; крупныя слезы невольно падаютъ на *грудь*).

Если дѣти поймутъ начало стихотворенія, то слѣдующіе стихи для нихъ будутъ уже совершенно ясны. Учителю уже не придется слишкомъ долго останавливаться на объясненіи отдѣльныхъ словъ и выраженій. Да оно и лучше. Если загромоздятъ стихотвореніе различными объясненіями и толкованіями, то оно надоѣстъ дѣтямъ и потеряетъ для нихъ всякую прелесть.

При дальнѣйшемъ разборѣ стихотворенія, должно остановить вниманіе дѣтей только на слѣдующихъ выраженіяхъ:

«Люди сельскіе Божьей милости ждали съ трепетомъ и молитвою».

Какой это милости ждали крестьяне? Почему они ждали этой милости въ одно и то же время съ трепетомъ и молитвою?

«Заодно съ весной пробуждаются ихъ завѣтныя думы, мирныя».

Что пробуждаются? думы, т.-е. что? мысли, заботы. Что значитъ пробуждаются думы? Возобновляются, просыпаются. Вмѣстѣ съ чѣмъ пробуждаются ихъ мысли? А развѣ весною что-нибудь пробуждается? *Природа.* Чѣмъ же выражается это пробужденіе? Вскрываются рѣки, покрываются судами; рѣки оглашаются крикомъ и пѣснями бурлаковъ; поля начинаютъ зеленѣть, появляются цвѣты, деревья одѣваются листьями; прилетаютъ птицы, поютъ, щебечутъ; люди радуются и веселятся. А въ какомъ состояніи природа находится зимою? О чемъ пробуждаются у крестьянина думы весною? Отчего поэтъ назвалъ эти думы *завѣтными* и *мирными?* Что значитъ «завѣтный»? Нѣтъ ли у васъ вещей завѣтныхъ?

Въ слѣдующихъ стихахъ надо объяснить слова и выраженія: *закрома, убирать воза, изъ села гужомъ въ пору выѣхать, бороны зубьемъ порасчесывать».*

«Выше пояса рожь зернистая дремитъ колосомъ почти до земли».

Что дремитъ? А кто еще можетъ дремать? Когда человѣкъ дремлетъ, что дѣлается съ его головой? Слѣдовательно, когда рожь дремлетъ, то что дѣлается съ колосомъ? Каковъ долженъ быть ко-

лось, чтобы онъ могъ отъ дуновенія вѣтра наклоняться почти до земли? Для чего прибавлено къ слову рожь—*зернистая?* Что показываетъ это слово? Что значитъ: выше пояса? Слѣдовательно, это выраженіе относится къ колосу или стеблю? Какъ иначе называется стебель хлѣба? А зачѣмъ крестьянину длинная солома?

«Вѣтерокъ по ней плыветъ, лоснится, золотой волной
разбѣгается...»

Съ чѣмъ здѣсь сравнена нива? А развѣ есть какое-нибудь сходство между моремъ и нивою? Почему волны, производимыя вѣтромъ на нивѣ, названы золотыми? Что такое лоснится?

«Въ копны частыя снопы сложены».

Что такое снопъ? Что такое копна? Для чего снопы складываютъ въ копны? Что хотѣлъ выразить Кольцовъ, прибавивъ къ слову *копны* — частыя? Значитъ, хлѣба было много или мало? Видите, какое значеніе придаетъ мысли одно слово, кстати употребленное.

«Отъ возовъ всю ночь скрипитъ музыка».

Что здѣсь названо музыкой? А развѣ можно назвать скрипъ колесъ музыкой? Для кого можетъ быть пріятна эта музыка? Почему для крестьянина и помѣщика? Кстати ли здѣсь прибавлено слово *всю* къ слову ночь? Почему же снопы не перевозятъ днемъ, а ночью?

«На гумнахъ вездѣ, какъ князья, скирды широко сидятъ, поднявъ головы».

Что такое гумно? Что такое скирда? Съ кѣмъ здѣсь сравнена скирда? А почему князья сидятъ широко? Какую часть скирды можно назвать головой? и т. д.

Этотъ образчикъ объяснительнаго чтенія, опередившій образчикъ Б (г-жи Іоновой) на цѣлыхъ 11 лѣтъ, очень похожъ, однако, на послѣдній: 1) по характеру вопросовъ и толкованій и 2) по пріему, отдѣляющему объясненіе языка отъ разъясненія содержанія. Тѣмъ большую цѣнность получаетъ образчикъ письменнаго

упражненія, слѣдующаго за объясненіемъ словъ и выраженій. Только ради этого письменнаго упражненія ведется катихизація содержанія (или какъ выражается г-жа Іонова, мотивовъ). Вотъ этотъ образчикъ, представляющій не только подготовительную работу къ письменному изложенію, но и самый процессъ исправленія написаннаго:

Урожай (стр. 65.)

Кто написалъ стихотвореніе «Урожай»? Чѣмъ начинается это стихотвореніе? Какими чертами описанъ день? Отъ описанія дня къ чему переходитъ поэтъ? Какія работы предстоятъ крестьянину въ началѣ весны? Какъ благословилъ Богъ труды людей? Какой видъ имѣетъ поле во время урожая? Чѣмъ оканчивается стихотвореніе?

Примѣчаніе. Разумѣется, что письменная разработка каждаго стихотворенія производится, во-1-хъ, тогда, когда ученики вполнѣ усвоятъ содержаніе стихотворенія, поймутъ образныя выраженія и выучатъ стихотвореніе наизустъ, а во-2-хъ, до разрѣшенія каждаго отдѣльнаго письменнаго вопроса ученики доводятся рядомъ второстепенныхъ наводящихъ вопросовъ. Такимъ образомъ обработка письменныхъ вопросовъ по поводу стихотворенія «Урожай» производится такъ:

А., скажите начало стихотворенія?

А. говоритъ стихотвореніе отъ словъ: «Краснымъ полымемъ заря вспыхнула» до словъ «Люди сельскіе Божьей милости ждали съ трепетомъ и молитвою».

Не можетъ ли кто-нибудь изъ васъ сказать, что описывается во всѣхъ тѣхъ стихахъ, которые сказалъ *А.*?

Б. Заря.

Вѣрно ли это?

В. Нѣтъ, не вѣрно, потому что о зарѣ только говорится въ первомъ предложеніи.

Г. Туманъ.

А это вѣрно?

Д. Нѣтъ.

Почему?

Д. Дождь.

И это не вѣрно.—Почему?

Е. Цѣлый день.

Вотъ это вѣрно. Но изъ какого времени года избранъ Кольцовымъ день для описанія?

Ж. Изъ весны...

Почему вы думаете, что въ стихотвореніи описанъ именно весенній день?

З. Потому что въ послѣдующихъ стихахъ говорится о весенникъ думахъ и работахъ крестьянъ.

Скажите эти мѣста изъ стихотворенія. Кто теперь изъ васъ отвѣтитъ мнѣ на такой вопросъ: чѣмъ начинается стихотвореніе «Урожай?»

К. Стихотвореніе «Урожай» начинается описаніемъ весенняго дня.

Напишите этотъ отвѣтъ на доскѣ.

Что происходило въ природѣ во время этого дня?

Л. Утро было хорошее.

М. Послѣ полудня пошелъ дождь.

Гдѣ объ этомъ говорится въ стихотвореніи?

А что предшествовало дождю?

Н. Небо заволокло тучами.

А еще что?

О. Загремѣлъ громъ, заблистала молнія.

Въ какихъ стихахъ это выражено?

А что было послѣ дождя?

П. На небѣ появилась радуга.

Р. Погода прояснилась. И т. д.

Кто теперь отвѣтитъ на второй вопросъ: какими чертами описанъ въ стихотвореніи этотъ день?

Этотъ день въ стихотвореніи описанъ слѣдующими чертами: было туманное утро, къ полудню сдѣлалось жарко, но послѣ полдня небо покрылось тучами, поднялась буря, загремѣлъ громъ, заблистала молнія и пошелъ проливной дождь. Послѣ дождя показалась радуга, небо прояснилось, земля намокла, поля и сады сдѣлались зеленѣе и красивѣе.

Подобнымъ же способомъ разрабатываются и прочіе письменные вопросы. Въ концѣ урока ученики списываютъ вопросы съ классной доски въ свои тетради и къ слѣдующему уроку составляютъ отвѣты. Можетъ-быть, нѣкоторые учителя усомнятся въ возможности подобной работы съ 10 и 11-лѣтними дѣтьми. На это мы можемъ замѣтить, что подобная сложная работа возможна только въ концѣ года, и притомъ когда дѣти исполнили рядъ предше-

ствующихъ постепенныхъ работъ. Чтобы еще болѣе оправдать возможность такой работы, мы приводимъ здѣсь двѣ ученическія работы въ томъ видѣ, въ какомъ дѣти представили ихъ до исправленія въ классѣ.

Урожай.

Стихотвореніе «Урожай» написалъ Кольцовъ.

Это стихотвореніе начинается описаніемъ весенняго дня. Въ этомъ стихотвореніи день описанъ слѣдующими чертами: туманное весеннее утро, какъ утро было хорошо до полудня и потомъ день изменился и сдѣлался пасмурнымъ, потомъ послышался громъ и наконецъ засвиркала молнія, пошелъ проливной дождь и на небѣ появилась радуга; къвечеру погода изменилась и природа освежилась.

Послѣ описанія дня поэтъ излагаетъ крестьянскія думы.

Весною крестьянинъ дѣлаетъ слѣдующія работы: поднимаетъ плугомъ землю, пашетъ сохой, боронитъ бороной, засѣваетъ еровое и сново запахиваетъ. Господь благословилъ людей урожаемъ.

Поле во время урожая имѣетъ слѣдующій видъ: поле покрыто густою рожью, колосья отъ тяжести гнутся къ землѣ, при вѣтрѣ поле волнуется подобно морю золотыми волнами.

Стихотвореніе оканчивается благодарственною молитвою Божьей матери.

Урожай.

Стихотвореніе «Урожай» написалъ Кольцовъ. Это стихотвореніе начинается описываніемъ утра весенняго дня. День въ немъ описывается слѣдующими чертами: солнце взошло, погода была хороша до полудни, но послѣ полудни небо заволокло тучами и пошелъ проливной дождь. Чрезъ несколько времени выглянуло солнце и осушило мокрую землю и побитые дождемъ цвѣты и деревья. Послѣ описыванія дня поетъ излагаетъ думы крестьянъ. Весной предстоятъ крестьянамъ слѣдующія работы: пахота плугомъ, посевъ яроваго и запахаваніе его въ землю. Богъ благословилъ труды людей хорошимъ урожаемъ. Во время урожая волнующаяся рожь казалась моремъ, полные зернами колосья нагибались къ землѣ и какъ будто кланялись жнецамъ, потомъ эту рожь крестьяне съжали и съ благодарностію Богу отвезли на гумно. Стихотвореніе оканчивается теплою, благодарственною молитвою крестьянина.

Мы уже упоминали о томъ, какъ производится поправка письменной работы въ классѣ общими усиліями учениковъ; здѣсь же мы считаемъ не лишнимъ изложить процессъ самаго урока, назначеннаго для исправленія изложенной выше ученической работы.

Два ученика вызываются къ класснымъ доскамъ писать свои работы наизусть, а съ прочими учениками ведется поправка работы по тетрадямъ.

А., прочтите первую мысль?

А. читаетъ: *Стихотвореніе «Урожай» написалъ Кольцовъ.*

У кого точно такъ же составлена эта мысль?

Составившіе упомянутымъ образомъ поднимаютъ руки.

А у кого иначе?

Читаютъ тѣ, которые составили другимъ образомъ, и если дурно, то товарищи исправляютъ.

Б., прочтите первую мысль со знаками.

Почему слово «Урожай» надобно поставить между вносными знаками?

А почему послѣ слова «Кольцовъ» надо поставить точку?

Кто пропустилъ эти знаки—поставьте.

Далѣе слѣдуетъ поправка отдѣльныхъ словъ.

Возьмемъ другой примѣръ.

Д., прочтите четвертую мысль.

Д. читаетъ: *Послѣ описыванія дня поэтъ излагаетъ думы крестьянъ.*

Какое слово въ этой мысли можно замѣнить другимъ словомъ?

К. Вмѣсто *описыванія* лучше сказать *описанія*.

Почему?

Л. Потому, что поэтъ въ своемъ стихотвореніи только разъ описалъ день, а не описывалъ его нѣсколько разъ.

Какъ написано у тебя, Д., слово «поэтъ».

Д. П—о—е—т—ъ.

Учитель выписываетъ на доскѣ это слово и спрашиваетъ у класса, такъ ли Д. написалъ слово поэтъ.

Ученики, разумѣется, исправляютъ ошибку и доказываютъ, почему не такъ слѣдуетъ написать, а учитель выписываетъ и слово «поэтъ»—и т. д.

Такимъ образомъ работа исправляется въ трехъ отношеніяхъ: сначала исправляется слогъ и смыслъ каждой мысли, потомъ знаки препинанія и, наконецъ, отдѣльныя слова.

Чтобы еще болѣе убѣдиться въ томъ, что дѣйствительно всѣ ученики слѣдятъ по своимъ тетрадямъ за чтеніемъ и исправляютъ свои ошибки, учитель ходитъ между скамьями, заглядываетъ въ тетради и напоминаетъ то одному, то другому ученику о пропущенныхъ ошибкахъ.

По мѣрѣ того, какъ ученики, вызванные къ доскамъ, испишутъ всю доску, работа съ классомъ прекращается, и вниманіе его устремляется на классныя доски.

По исправленіи всей работы въ классѣ учитель приказываетъ дѣтямъ переписать къ слѣдующему уроку работу вновь и переписанную работу беретъ къ себѣ на домъ, гдѣ подчеркиваетъ пропущенныя ошибки. Въ слѣдующій урокъ учитель раздаетъ тетради, а найденныя ошибки выписываетъ на классную доску и ведетъ объ этихъ ошибкахъ бесѣду съ классомъ, а ученики окончательно исправляютъ эти работы.

Вотъ и всѣ пять образчиковъ объяснительнаго чтенія стихотворенія «Урожай». Въ замѣткѣ, предпосланной этимъ образчикамъ, мы указали вообще на отсутствіе единства во взглядахъ на цѣль объяснительнаго чтенія и неустойчивость самаго процесса объясненія; теперь прибавимъ замѣчаніе, касающееся одной, впрочемъ, не маловажной, частности. Даже въ такомъ простомъ, повидимому, дѣлѣ, какъ расчлененіе статьи на однѣ только главныя ея части, вамъ бросается въ глаза разноголосица: всякій молодецъ — на свой образецъ. Такъ, въ образчикѣ А стихотвореніе «Урожай» раздѣлено на пять частей, въ образчикѣ Г—на 3, а въ образчикѣ Д—на 4; что же до образчиковъ Б и В, то въ нихъ нѣтъ даже намека на дѣленіе, какъ будто составители ихъ того мнѣнія, что въ поэзіи вообще царитъ лишь одинъ лирическій безпорядокъ.

Еще одно и послѣднее замѣчаніе, именно по поводу образчиковъ Б и Д. Выше обращено было вниманіе на сходство ихъ въ пріемахъ катихизаціи; это сходство вызываетъ невольно такое недоумѣніе: зачѣмъ было г-жѣ Іоновой черезъ 11 лѣтъ трудиться надъ повтореніемъ задовъ, пріумножая то, что было въ нихъ не-

удачнаго, и отбрасывая то, что достойно воспроизведенія? Зачѣмъ было по совершенно такому же шаблону, какъ «Урожай», составлять катихизацію всѣхъ остальныхъ тридцати статей своей методики? Вообще въ подобное недоумѣніе приходится часто впадать въ настоящее время, когда гораздо щедрѣе, чѣмъ прежде, различные (подчасъ изъ молодыхъ ранніе) составители дарятъ учащуюся и учащую публику своими произведеніями по части элементарной грамматики, классныхъ книгъ для чтенія, теоріи и исторіи словесности, произведеніями, изъ которыхъ многія не могутъ ничѣмъ доказать свое право на появленіе въ свѣтъ, ибо въ нихъ все, что хорошо, то старо, а все, что ново, то плохо [1]). Простыя очныя ставки наиболѣе характерныхъ мѣстъ изъ подобныхъ произведеній лучше всякихъ критическихъ разсужденій могли бы сразу обнаружить безполезность этихъ произведеній даже для глазъ неопытныхъ педагоговъ, разсчитывающихъ часто въ новомъ найти непремѣнно и что-либо лучшее потому только, что это ново.

III приложеніе (къ стр. 97).

Предлагаемъ образчикъ *переложенія на ноты для чтенія* стихотворенія Фета «Рыбка» въ томъ видѣ, въ какомъ это переложеніе должно быть записано учащи-

---

1) Укажемъ, какъ на одну изъ самыхъ свѣжихъ новостей, на статью „Изъ теоріи словесности“, представляющую первыя три главы учебника по теоріи словесности и помѣщенную въ „Педагог. Сборн.“, издав. при главн. управл. военно-учебн. завед., 1885, декабрь. Авторъ этого учебника, скрывшійся за литерами Θ. З., заявляетъ, между прочимъ, о томъ, что онъ уже 8 лѣтъ преподаетъ теорію словесности въ женск. учебн. заведеніи. По нѣкоторымъ даннымъ статьи (правда, немногимъ) можно пожелать, чтобы слѣдующія главы какъ можно менѣе походили на первыя три, хотя бы со стороны многословія.

мися въ классѣ во время объясненія, имѣющаго цѣлію выразительное чтеніе.

Предварительно объяснимъ значеніе условныхъ знаковъ, которые, сознаемся сами, не совсѣмъ удовлетворительны даже для перваго опыта. Faciant meliora potentes! Въ самомъ дѣлѣ, въ виду несомнѣнной пользы и даже необходимости какого-либо нагляднаго пріема для закрѣпленія результатовъ классной работы, весьма желательно со стороны сочувствующихъ водворенію въ школѣ выразительнаго чтенія дѣятельное участіе въ разработкѣ и техническихъ мелочей.

Главныя паузы (указывающія границы главныхъ частей) обозначаются двумя вертикальными чертами (2 удара), *второстепенныя* паузы (между долями главныхъ частей)—одной чертой (1 ударъ). Дробью $^1/_2$ указываются остановки еще болѣе краткія. Что же до передышекъ внутри предложеній, то во избѣжаніе дробей онѣ указываются не прямо, а посредствомъ небольшихъ дугъ въ родѣ музыкальнаго legato), которыя ставятся сверху надъ промежутками между словами, тѣсно связанными синтаксически и, такимъ образомъ, составляющими одну нераздѣльную группу, за которою должна сама собою слѣдовать передышка. Для предупрежденія развитія у дѣтей привычки останавливаться на концѣ каждаго стиха,—привычки, которую можно объяснить, между прочимъ, тѣмъ, что они, благодаря риѳмѣ и прописной буквѣ, видятъ въ каждой стихотворной строчкѣ нѣчто законченное, особенно необходимъ какой-либо знакъ, указывающій на сліяніе конца одного стиха съ началомъ слѣдующаго въ томъ случаѣ, когда этотъ конецъ и это начало составляютъ одну синтаксическую группу. Для указанія такого сліянія можно ставить два плюса: одинъ послѣ перваго стиха, другой передъ слѣдующимъ.

Ударенія логическія обозначаются обычнымъ способомъ, но для большей наглядности слогъ съ удареніемъ еще подчеркивается (см. ниже примѣчаніе).

Для интонаціи могутъ служить общепринятые указатели: вопросительный, восклицательный, вносные знаки, скобки, тире и многоточіе. Но всѣ эти знаки указываютъ вообще на переходъ отъ тона описательно-повѣствовательнаго къ діалогическому; что же касается до указанія частныхъ разнообразныхъ оттѣнковъ послѣдняго, то нужно прибѣгнуть къ обозначенію словами въ сокращенномъ видѣ. Такъ: нж. (ниже), вш. (выше), бс. (быстро), мд. (медленно), гл. (глухо), гр. (громко), сп. (спокойно), жв. (живо), вс. (весело), пч. (печально), грб. (грубо), лск. (ласково) и т. д.

Упражненіе въ чтеніи по нотамъ, замѣтимъ въ заключеніе, пріучитъ дѣтей больше обращать вниманія на знаки и при чтеніи по книгѣ.

РЫБКА.

(стихотвореніе).

Описаніе времени и мѣста.

I. Тепло́ на солнышкѣ. Весна — | Съ 1-го стиха до 13-го включ.—повѣствоват. тономъ.

2 | Беретъ свои́ права. ½

Въ рѣкѣ мѣстами глу́бь ясна:

4 На днѣ видна трава́. ½

Чиста́ холодная струя;

Появленіе рыбки.

6 Слѣжу за поплавко́мъ. ½

вш. нж.

Шалунья ры́бка—вижу я—

вш.

Описаніе рыбки.

Играетъ съ червякомъ. |
Голубоватая спина,
Сама какъ серебро,
Глаза—бурмицкихъ два зерна,
Багряное перо. ½
Идетъ—не дрогнетъ подъ водой.
вш. бс. вс.

Неудача. Вторичное появленіе рыбки.

II.	Пора! червякъ во рту	Съ 14-го стиха до конца — разговорнымъ тономъ.
14	Увы! ½ блестящей полосой	нж. мд. пч.
III.	Юркнула въ темноту.	
	Но вотъ опять лукавый глазъ	вш. бс.
18	Сверкнулъ не вдалекѣ.	
	Постой! ½ авось, на этотъ разъ	нж. мд. вс.
20	Повиснешь на крючкѣ!	

Примѣчаніе. Между логическими удареніями слѣдуетъ различать *главныя* и *второстепенныя*. Такъ, въ послѣдней фразѣ: «авось, на этотъ разъ повиснешь на крючкѣ» — два ударенія: оба должны одинаково ясно слышаться, но съ тою разницею, что усиленіе голоса на словѣ *этотъ* соединяется съ нѣкоторымъ повышеніемъ тона, на второмъ же—*повиснешь*—съ нѣкоторымъ пониженіемъ, подобно тому, какъ первая часть періода произносится съ повышеніемъ, а вторая—съ пониженіемъ. Главныя ударенія въ отличіе второстепенныхъ могли бы быть отмѣчены особымъ знакомъ, составлен-

нымъ, напримѣръ, изъ знаковъ тяжелаго и остраго ударенія [1]).

Прекраснымъ дополненіемъ къ стихотворенію Фета «Рыбка», какъ картинкѣ, изображающей, главнымъ образомъ, то, что дѣлаетъ и думаетъ вслухъ одинъ изъ противниковъ въ борьбѣ за существованіе—рыбакъ, сидящій надъ водой, можетъ служить басня Крылова «Плотичка», какъ картинка того, что происходитъ въ то же время въ другомъ лагерѣ, въ нѣмомъ подводномъ царствѣ. Для большаго удобства басня эта предлагается учащимся въ сокращенномъ видѣ; прежде всего нужно опустить слишкомъ длинное нравоученіе (въ 33 стиха), почти равняющееся по объему самой баснѣ (въ ней 36 стиховъ) [2]); затѣмъ окажется возможнымъ изъ самой басни, безъ ущерба цѣльности картины, исключить 7 стиховъ; наконецъ, въ 3-хъ стихахъ потребуются незначительныя измѣненія для устраненія малоупотребительнаго тяжеловѣснаго слова «уда», встрѣчающагося дважды и не гармонирующаго со словомъ «удочка», которое употреблено три раза [3]).

---

1) Нѣкоторыя указанія относит. логич. ударенiй, повышенія и пониженія тона можно найти въ учебникѣ, сост. Львомъ Поливановымъ: „Русскій синтаксисъ для II, III, IV и V клас.“ М. 1885. См. §§ 187—191: о вопросительн. предложен.; §§ 201—204; о словорасположеніи (реторическомъ); §§ 209 — 299: о періодѣ). См. также Willuson's Fifth Reader of the School and Famtily Series. New-York 1891 (Elements of elocution стр. 11—17).

2) Самъ Крыловъ, написавшій эту басню 57 лѣтъ отроду, въ нравоученіи по поводу его длинноты говоритъ:

...Теперь я старѣ становлюсь:
Погода къ осени дождливѣй,
А люди къ старости болтливѣй.

3) Такой пріемъ передѣлыванія классическихъ произведеній для учебныхъ цѣлей врядъ ли можетъ найти себѣ оправданіе — и потому, что,

Плотичка.

1. Въ водѣ, по близости у берега крутого,
Плотичка рѣзвая жила.
Проворна и притомъ лукава,
Небоязливаго была плотичка нрава:
Вкругъ удочекъ она вертѣлась, какъ юла.
Рыбакъ и глазъ не сводитъ съ поплавка;
Вотъ, думаетъ, взяла: въ немъ сердце встрепенется;
Взмахнетъ онъ удочкой... крючокъ безъ червяка.
Плутовка, кажется, надъ рыбакомъ смѣется,
Сорветъ приманку, увернется
И, хоть ты что, обманетъ рыбака.
2. «Послушай,—говоритъ другаь ей плотица:—
Не сдобровать тебѣ, сестрица!
Иль мало мѣста здѣсь въ водѣ,
Что ты всегда вкругъ удочекъ вертишься?
Боюсь я, скоро ты съ рѣкой у насъ простишься.
Чѣмъ ближе къ удочкѣ, тѣмъ ближе и къ бѣдѣ.
Сегодня удалось, а завтра—кто порука?“
3. Но глупымъ, что глухимъ, разумныя слова.
«Вотъ,—говоритъ моя плотва:—
Вѣдь я не близорука:—
Хоть хитры рыбаки, но страхъ ты брось!
Я вижу хитрость ихъ насквозь.
Вотъ видишь удочку! Вонъ тамъ другая!
Ахъ, вотъ еще... еще! Смотри же, дорогая,
Какъ хитрецовъ я проведу!»
И къ удочкамъ стрѣлой пустилась:
Рванула съ той,съ другой, на третьей зацѣпилась
И, ахъ, попалася въ бѣду!

Эта басня (въ сокращеніи) можетъ служить, между прочимъ, и для другого, болѣе самостоятельнаго, но также класснаго упражненія въ переложеніи на ноты

онъ даетъ широкій просторъ субъективному произволу учителя, и потому, что обнаруживаетъ недостаточно бережное отношеніе къ тексту произведенія, какъ оно вылилось у писателя.

В. К.

для чтенія. Послѣ самонужнѣйшихъ объясненій содержанія и языка басни, послѣ сравненія съ стихотвореніемъ «Рыбка», на которое басня сама напрашивается, учитель читаетъ басню, сначала всю, потомъ по частямъ (басня здѣсь раздѣлена на три главныя части), каждую часть, по крайней мѣрѣ, два раза. По прочтеніи первой части, предлагается учащимся на основаніи слышаннаго чтенія переложить эту часть на ноты (эта часть должна быть предварительно написана на кассной доскѣ и списана въ тетради). Что же касается до провѣрки переложенія, то она дѣлается не за разъ по окончаніи переложенія всей данной части басни, а по небольшимъ долямъ; такъ, когда большинствомъ класса будутъ переложены первые пять стиховъ, то нѣсколько учениковъ читаютъ, каждый по своимъ нотамъ; различныя чтенія подвергаются сравнительному разбору, и, наконецъ, устанавливается одно общее. Если ученики къ концу урока не управятся съ работой, то недоконченное задается на дому. Вообще въ такомъ упражненіи, какъ переложеніе на ноты, поспѣшность, особенно на первыхъ порахъ, можетъ испортить все дѣло.

IV приложеніе (къ стр. 102).

Прежде чѣмъ приводить образчикъ сокращенія другой Крыловской басни «Пустынникъ и медвѣдь (см. Приложеніе III), необходимо сказать нѣсколько словъ въ оправданіе такого несовсѣмъ деликатнаго обращенія съ баснями, и притомъ баснями Крылова. Само собою разумѣется, мы далеки отъ кощунственнаго поползновенія исправлять писателей, но въ то же время не считаемъ грѣхомъ приспособлять нѣкоторыя изъ ихъ произведеній къ цѣлямъ преподаванія, руководствуясь при этомъ указаніями самой осторожной кри-

тики. И здѣсь нельзя уже сказать: la critique est aisée; во-первыхъ, вы, хотя и съ благонамѣренною цѣлію, налагаете, однако, руку на произведеніе образцоваго писатетя; во-вторыхъ, прежде чѣмъ наложить руку, вы должны не мало поломать голову надъ тѣмъ, чтобы операція приспособленія отличалась крайнею умѣренностью и строгою аккуратностью и не шла далѣе необходимѣйшихъ для цѣли приспобленія сокращеній. Сокращеніе далеко не то, что прибавка или замѣна: Тургеневъ, говорятъ, при разрѣшеніи одному обществу изданія нѣкоторыхъ разсказовъ изъ «Записокъ охотника» для народнаго чтенія далъ позволеніе дѣлать всѣ сокращенія, какія найдутъ нужными, но безусловно запретилъ какія-либо другія перемѣны [1]).

Заглавіе басни, указывающее только на оба дѣйствующія лица и при томъ безразлично, безъ выдѣленія главнаго изъ нихъ, мы сочли нужнымъ замѣнить 4-мъ стиховъ нравоученія (которое, конечно, при этомъ опущено),—стихомъ, прямо выражающимъ основную мысль и такимъ образомъ облегчающимъ уясненіе 2-й части, въ которой лежитъ центръ тяжести содержанія цѣлаго.

Услужливый дуракъ опаснѣе врага.

1) Жилъ нѣкто человѣкъ безродный, одинокій
Вдали отъ города, въ глуши.
Пустыннику тому
Соскучилось быть вѣчно одному.
Идетъ онъ въ лѣсъ толкнуться у сосѣдей,
Чтобъ съ кѣмъ-нибудь знакомство свесть

---

1) Межлу тѣмъ, самъ Шереметевскій допустилъ въ баснѣ „Плотичка“ не только сокращенія, но и „измѣненія“, правда, „незначительныя“.

В. К.

Въ лѣсу кого набресть,
Кромѣ волковъ или медвѣдей?
И точно, встрѣтился съ большимъ медвѣдемъ онъ.
Но дѣлать нечего: снимаетъ шляпу,
И милому сосѣдушкѣ поклонъ.
Сосѣдъ ему протягиваетъ лапу;
И, слово за слово, знакомятся они,
Потомъ дружатся,
Потомъ не могутъ ужъ разстаться
И цѣлые проводятъ вмѣстѣ дни.
2) Однажды вздумалось друзьямъ
Въ день жаркій побродить по рощамъ, по лугамъ
И по доламъ и по горамъ;
А такъ какъ человѣкъ медвѣдя послабѣе,
То и пустынникъ нашъ скорѣе,
Чѣмъ Мишеника, усталъ
И отставать отъ друга сталъ.
По видя, говоритъ, какъ путный, Мишка другу:
«Прилягъ-ка, братъ, и отдохни,
Да коли хочешь, такъ сосни;
А я постерегу тебя здѣсь у досугу».
Пустынникъ былъ сговорчивъ: легъ, зѣвнулъ,
Да тотчасъ и заснулъ.
А Мишка на часахъ—да онъ и не безъ дѣла:
У друга на носъ муха сѣла:
Онъ друга обмахнулъ;
Взглянулъ,
А муха на щекѣ; согналъ, а муха снова
У друга на носу
И неотвязчивѣй часъ отъ часу.
Вотъ Мишенька, не говоря ни слова,
Увѣсистый булыжникъ въ лапы сгребъ,
Присѣлъ на корточки, не переводитъ духу,
Самъ думаетъ: «Молчи жъ, ужъ я тебя, вострухy!»
И, у друга на лбу подкарауля муху,
Что силы есть—хвать друга камнемъ въ лобъ!

Въ подлинной баснѣ, не считая 4-хъ стиховъ нравоученія, — 62 стиха, въ вышеприведенномъ сокраще-

ніи—42 [1]).. Вторая часть (разсказъ о медвѣжьей услугѣ) пропорціонально ея большему значенію въ цѣломъ получила и большій объемъ (26 стих.) сравнительно съ первой (исторія дружбы съ медвѣдемъ), ограниченной 16-ью стихами, между тѣмъ какъ въ подлинной баснѣ 1-ая часть равняется 34-мъ стихамъ.—Въ сокращенную редакцію, за исключеніемъ послѣднихъ 2-хъ стиховъ, 2-ая часть вошла цѣликомъ. Опущеніе этихъ двухъ стиховъ требуетъ объясненія. Это частное объясненіе тѣмъ болѣе необходимо, что стоитъ въ тѣсной связи съ общимъ вопросомъ о томъ своеобразномъ пріемѣ, ради котораго мы и допускаемъ извѣстное приспособленіе. Для краткости этотъ пріемъ, нѣсколько напоминающій доказательство отъ противнаго, можно назвать *отрицательнымъ*. Сущность его въ томъ, что вы временно допускаете или прямо противоположное тому, что должно быть, или только извѣстное видоизмѣненіе (напримѣръ, сокращеніе) и путемъ анализа доводите до отрицанія правильности этого временно допущеннаго суррогата. Въ удобствѣ и даже въ необходимости такого нагляднаго пріема мы вполнѣ убѣдились на практикѣ при элементарномъ обученіи грамматикѣ родного языка [2]). Но — думается намъ—этотъ отрицательный пріемъ удобопримѣнимъ также въ

---

1) Первые два стиха въ сокращенной редакціи оказались бѣлыми. Можно было бы эти два стиха измѣнить, положимъ, такъ:

Жилъ нѣкто, человѣкъ безродный, одиноко,
Въ глуши, отъ города далеко.

Но, во-первыхъ, такое измѣненіе нарушало бы основное правило приспособленія; во-вторыхъ, суть дѣла не въ риѳмахъ, и въ подлинной баснѣ конецъ перваго стиха (одинокой) не риѳмуется съ концомъ 4-го (всякой) вслѣдствіе того, что первоначальное слово: „одинакой“ Крыловъ, по указанію Жуковскаго, замѣнилъ впослѣдствіе болѣе правильнымъ „одинокой“ (см. Кеневича, стр. 33).

2) См. „Начатки науки о родномъ языкѣ“, стр. 20—23.

среднихъ и старшихъ классахъ при разборѣ образцовъ словесности вообще и при разборѣ съ критическимъ оттѣнкомъ въ особенности. Поясним̀ъ этотъ пріемъ примѣромъ, для котораго и возьмемъ конецъ басни «Пустынникъ и медвѣдь».—Въ самомъ концѣ предварительнаго разбора, т.-е. разбора басни въ сокращенной редакціи, вы ставите вопросъ: «нѣтъ ли въ концѣ басни чего-нибудь недосказаннаго относительно пустынника, напримѣръ, о послѣдствіяхъ для него сильнаго удара увѣсистымъ булыжникомъ?“—и, по всей вѣроятности, получите отвѣтъ, что всякій можетъ и самъ догадаться объ этихъ послѣдствіяхъ и безъ дальнѣйшихъ поясненій. Вы принимаете этотъ отвѣтъ, но при разборѣ затѣмъ подлинной басни обращаете вниманіе на то, что Крыловъ, однако, нашелъ нужнымъ поясненіе, и высказываете предположеніе, что хотя для воображенія видъ раздробленной и сплющенной въ лепешку головы несчастнаго пустынника и не представляетъ ничего привлекательнаго, тѣмъ не менѣе, послѣдними двумя стихами Крыловъ хотѣлъ, вѣроятно, рѣзче указать на быстрый переходъ пустынника отъ крѣпкаго сна къ непробудному и рельефнѣе обрисовать услугу медвѣдя, который такъ ловко убаюкалъ своего друга навѣки [1]).

Къ отрицательному пріему многіе отнесутся, по всей вѣроятности, отрицательно. Какъ бы то ни было, но и

---

1) Подъ впечатлѣніемъ отъ мастерской картины погони „за мухой съ обухомъ“, у васъ невольно является желаніе поставить и такой вопросъ: а какой оттѣнокъ получился бы въ обрисовкѣ медвѣжьей услуги, если бы дѣдушкѣ Крылову заблагоразсудилось закончить басню, вмѣсто этихъ двухъ стиховъ, примѣрно такими:

А что же муха?—Отлетѣла
И Мишкѣ на носъ тотчасъ сѣла.

Но чувствуя, что ставить вопросы такого субъективнаго характера—дѣло рискованное, вы благоразумно сдерживаете ваше увлеченіе.

французскій оригиналъ (въ приличномъ переводѣ), и подражаніе Крылова (имѣющее право считаться болѣе оригиналомъ, чѣмъ подражаніемъ), и нашъ опытъ сокращенія (исключительно ради цѣлей обученія) могутъ быть разсматриваемы, какъ варіанты одного и того же произведенія. Чѣмъ нагляднѣе разница между варіантами, тѣмъ легче дать почувствовать при анализѣ съ критическимъ оттѣнкомъ и разницу какъ и въ общемъ впечатлѣніи, такъ и въ относительномъ значеніи тѣхъ или другихъ подробностей. Въ хрестоматіяхъ для среднихъ и старшихъ классовъ рядомъ съ баснями Крылова начинаютъ уже помѣщать и французскіе оригиналы этихъ басенъ [1]). — Спрашивается: съ какою же цѣлію? Конечно, для того, чтобы на этомъ образцовомъ матеріалѣ путемъ сравнительнаго изученія постепенно развивать стилистическое чутье и технику слога вообще; въ частности же такое сравнительное изученіе оригиналовъ и переводовъ могло бы служить прекрасною подготовкою учащихся къ упражненіямъ въ переводахъ съ чужихъ языковъ на родной, въ переводахъ, которые во всякомъ случаѣ — что бы кто ни говорилъ о такъ называемыхъ сочиненіяхъ— положили бы болѣе солидное основаніе умѣнью и навыку владѣть литературнымъ языкомъ. Въ самомъ дѣлѣ, какое можетъ быть сравненіе относительно самаго процесса и результатовъ такихъ работъ, какъ сочиненіе и переводъ: измышлять ли яко бы *свое* содержаніе и излагать его дѣйствительно *своимъ* слогомъ, или подумать надъ чужимъ содержаніемъ, притомъ образцовымъ, а затѣмъ поломать голову надъ

---

1) Въ „Русской Хрестоматіи“ для 3-го и 4-го классовъ Льва Полибагова помѣщены восемь французскихъ оригиналовъ (между ними и оригиналъ басни „Пустынникъ и медвѣдь“); также въ отдѣлѣ балладъ вы найдете рядомъ съ переводами Жуковскаго и шесть нѣмецкихъ оригиналовъ (одинъ Гёте и пять Шиллера).

способомъ выраженія по возможности достойнымъ этого содержанія! — Нельзя не пожалѣть о совершенномъ отсутствіи такихъ русскихъ хрестоматій, въ которыхъ можно было бы найти болѣе или менѣе цѣльныя выдержки различнаго объема изъ хорошихъ переводовъ прозы (напримѣръ, исторической) и рядомъ съ ними выдержки изъ оригиналовъ. Въ сущности сравнительное изученіе въ оригиналахъ и переводахъ только образцовъ прозы (въ тѣсномъ смыслѣ) и можно считать общедоступнымъ и практически полезнымъ.

V приложеніе (къ стр. 105).

Приводимъ здѣсь небольшой образчикъ того, какъ ведется упражненіе въ «грамматическомъ разсказѣ» на пробныхъ урокахъ, которые даются въ I классѣ воспитанницами VIII класса женской гимназіи г-жи Перопелкиной. — Въ февралѣ 1884—5 учебнаго года на трехъ послѣдовательныхъ урокахъ по грамматикѣ было дано понятіе: 1) о мѣстоименіяхъ вообще (1-й урокъ), 2) о личныхъ мѣстоименіяхъ (2-й урокъ) и 3) объ измѣненіи глагола по лицамъ (3-й урокъ).—Теоретическая сторона всѣхъ 3-хъ уроковъ выразилась въ слѣдующей программѣ вопросовъ, которые въ классѣ постепенно списывались съ доски въ тетради.

На первомъ урокѣ.

1. Съ какимъ новымъ разрядомъ словъ вы познакомились?
2. Почему этотъ разрядъ словъ такъ называется?
3. Будетъ ли понятно мѣстоименіе, если впереди его нѣтъ имени?
4. Чѣмъ бываетъ мѣстоименіе въ предложеніи?

На второмъ урокѣ.

5. Какъ называются мѣстоименія: *я, ты, онъ* и т. д.? (въ тетради была списана съ доски таблица личныхъ мѣстоименій).

6. Какъ называется лицо, которое говоритъ, и какимъ личнымъ мѣстоименіемъ означается?

7. Какъ называется лицо, съ которымъ говорятъ, и какимъ личнымъ мѣстоименіемъ означается?

8. Какъ называется лицо, о которомъ говорятъ, и какимъ личнымъ мѣстоименіемъ означается?

9. Какъ измѣняютъ свою форму личныя мѣстоименія?

На третьемъ урокѣ.

10. Что выражается глаголомъ?

11. Что указывается окончаніями глагола?

12. Какъ поэтому называются окончанія глагола?

13. Могутъ ли личныя окончанія глагола указывать лица дѣйствующія и безъ помощи личныхъ мѣстоименій?

14. Какъ измѣняютъ свою форму существительныя, прилагательныя и личныя мѣстоименія?

15. А какъ измѣняютъ свою форму глаголы? (въ тетради была списана съ доски таблицы личныхъ окончаній).

На каждомъ изъ уроковъ ученицы доводились до умѣнья давать отвѣтъ на каждый изъ вопросовъ этого урока, при чемъ требовалось, чтобы при составленіи отвѣта ученицы строго придерживались формулы вопроса. Такъ какъ эти вопросы были единственнымъ пособіемъ и для домашняго повторенія къ слѣдующему уроку того, что усвоено было въ классѣ, то въ концѣ каждаго урока, послѣ отрывочныхъ отвѣтовъ на отдѣльные вопросы, ученицы упражнялись

въ связномъ грамматическомъ разсказѣ въ порядкѣ тѣхъ же вопросовъ, которые въ этомъ случаѣ служили какъ бы *нотами;* вопросы читались съ доски или по тетради *про себя*, а отвѣты произносились *вслухъ*.

Окончательный теоретическій результатъ перваго знакомства съ мѣстоименіями вообще, съ личными мѣстоименіями въ частности и съ измѣненіемъ глагола по лицамъ выразился бы (если бы нашлось удобное время для 4-го пробнаго урока, повторительнаго) въ слѣдующемъ связномъ грамматическомъ разсказѣ:

I. До сихъ поръ мы знали объ именахъ существительномъ и прилагательномъ и еще о глаголѣ; теперь узнали новый разрядъ словъ—*мѣстоименія;* называется онъ такъ *потому*, что эти слова ставятся на *мѣсто именъ* какъ существительныхъ, такъ и прилагательныхъ; если же впереди мѣстоименія *нѣтъ* имени, то мѣстоименіе *не будетъ* понятно. Въ предложеніи мѣстоименія бываютъ *тѣмъ же*, чѣмъ и имена.

II. Мѣстоименія: *я, ты ,онъ, она, оно*—въ единственномъ числѣ, *мы, вы, они, онѣ*—во множественномъ называются личными. Лицо, *которое* говоритъ, называется *первымъ* и означается мѣстоименіемъ *я* и *мы;* лицо, *съ которымъ* говорятъ, называется *вторымъ* и означается мѣстоименіемъ *ты* и *вы;* наконецъ, лицо, *о которомъ* говорятъ, называется *третьимъ* и означается мѣстоименіемъ *онъ* и *они* въ мужескомъ родѣ, *оно* и *они* въ среднемъ, *она* и *онѣ* въ женскомъ. Измѣняютъ личныя мѣстоименія свою форму [1]) *такъ же*, какъ имена, т.-е. по *падежамъ*.

---

[1]) Понятіе о различіи между смысломъ и формою слова не должно быть устраняемо изъ элементарной грамматики родного языка, тѣмъ болѣе, что преподаватели чужихъ языковъ должны употреблять терминъ *форма*.—Будь побольше солидарности между преподаваніемъ родного языка и преподаваніемъ чужихъ, первое и послѣднее взаимно помогали бы другъ другу (а не мѣшали бы, какъ это бываетъ теперь).

III. Глаголомъ выражается *дѣйствіе*, поэтому окончаніями глагола указываются *лица*, которыя *совершаютъ* дѣйствіе, а сами окончанія называются *личными*. Эти окончанія *могутъ* указывать лица дѣйствующія и *безъ помощи* личныхъ мѣстоимѣній. Имена существительныя и прилагательныя, а также и личныя мѣстоименія измѣняютъ свою форму по *падежамъ* (о склоненіи ученицы уже имѣли понятіе)—глаголы же по *лицамъ*.

Такъ какъ главною цѣлію всѣхъ трехъ пробныхъ уроковъ было сообщеніе перваго понятія объ измѣненіи глагола по лицамъ, а вопросъ о мѣстоименіяхъ вообще и личныхъ въ частности служилъ лишь повѣріемъ, то связный грамматическій разсказъ (если бы могъ состояться 4-й уроку, повторительный) долженъ былъ бы затѣмъ явиться въ другой болѣе сокращенной и уже окончательной редакціи, примѣрно такой:

Если имена и мѣстоимѣнія измѣнютъ свою форму по *падежамъ*, то глаголы измѣняются по *лицамъ* для того, чтобы своими окончаніями указывать *лица*, которыми *совершаются* дѣйствія; поэтому окончанія глаголовъ и называются *личными*; эти окончанія *могутъ* указывать лица дѣйствующія и *безъ помощи* личныхъ мѣстоименій.

Чтобы устное изложеніе теоріи походило и съ внѣшней стороны на разсказъ, дававшія уроки должны были своимъ выразительнымъ приношеніемъ подавать ученицамъ примѣръ того, гдѣ именно дѣлать паузы и логическія ударенія. Здѣсь курсивомъ обозначены слова, требующія логическаго ударенія.

Грамматическій разсказъ, подобный вышеприведенному, есть не болѣе, какъ упражненіе въ устномъ связномъ изложеніи элементарныхъ *теоретическихъ* поня-

тій изъ общей грамматики, пріуроченной къ такому *наглядному* учебному предмету, какъ элементарная грамматика родного языка. Слѣдуетъ указать еще и другія устныя грамматическія упражненія, но уже болѣе *практическаго* и болѣе *нагляднаго*, а, слѣдовательно, и болѣе легкаго характера. Мы разумѣемъ упражненія *корнесловныя*, стоящія въ связи съ изученіемъ состава словъ по ихъ происхожденію (т.-е. этимологическаго въ отличіе отъ состава словъ по произношенію—фонетическаго). Укажемъ для примѣра на два: 1) замѣну слова, послѣ разсмотрѣнія его состава, описательнымъ выраженіемъ и 2) наоборотъ, замѣну выраженія однимъ словомъ.

Разложено слово—горош-ин-а. Слѣдуетъ толкованіе: «это слово означаетъ *одно зерно гороха*, потому что въ основѣ есть подставка *ин*, указывающая на одинъ предметъ». Разложено другое—горош-ин-к-а: «это слово означаетъ *одно маленькое зерно гороха*, потому что въ основѣ, кромѣ подставки *ин*, есть еще другая—*к*, указывающая, что предметъ малъ». Такъ именно и должны выражаться учащіеся, а не ограничиваться, какъ это часто допускается, какими то обрывками фразъ, смахивающими на междометія: «это... маленькій горохъ... для этого тутъ *ин*... потомъ тутъ еще *к*».

Обратное упражненіе. Дано выраженіе изъ четырехъ словъ: одна маленькая капля росы, для замѣны его однимъ словомъ. «Это выраженіе,—такъ рѣшаетъ задачу маленькій языковѣдъ,—можно замѣнить словомъ: *росинка;* разложимъ это слово — рос-ин-к-а; подставка *ин* замѣнила два слова: *одна* и *капля*, а подставка *к*—слово: *маленькая*».

Не выходя изъ той же области корнесловія, укажемъ еще на другія два упражненія въ живомъ словѣ, стоящія въ связи съ вопросомъ о собственномъ и переносномъ значеніи словъ, именно: 1) перефразировку

пословицъ и 2) переложеніе загадокъ, представляющее въ то же время и разгадку ихъ. Здѣсь не мѣсто распространяться о самомъ ходѣ этихъ упражненій, состоящихъ въ переводѣ съ языка нагляднаго, метафорическаго, на языкъ болѣе отвлеченный, прозаическій, книжный; приведемъ лишь образчики перевода и притомъ въ двухъ варіантахъ: 1) въ предварительномъ, болѣе близкомъ къ оригиналу, такъ сказать, черновомъ и 2) окончательномъ, далѣе отступающемъ отъ оригинала и отличающемся болѣе отвлеченнымъ характеромъ. Сначала возьмемъ пословицу. Напр., пословица: *Лѣсъ сѣчь, не жалѣть плечъ* на первой ступени перефразировки явится въ такомъ варіантѣ: кто взялся рубить лѣсъ, тотъ не долженъ жалѣть своихъ рукъ. Вторымъ же варіантомъ будетъ: кто взялся за трудное и полезное дѣло, тотъ не долженъ жалѣть своихъ силъ. Этотъ самый варіантъ могъ бы послужить вторымъ же варіантомъ и для другой, сходной съ первою, пословицы, которую и можно взять для перефразировки вслѣдъ за первою, именно: «взялся за гужъ, не говори, что не дюжъ». Теперь обратимся къ загадкѣ и результатъ переложенія также представимъ въ двухъ варіантахъ: первоначальномъ и окончательномъ. *Первый*: Жукъ черенъ, какъ воронъ. Онъ рогатъ, какъ быкъ. У него шесть ногъ безъ копытъ. Когда онъ ходитъ по землѣ, онъ не чертитъ ее ногами. *Второй*: Жукъ цвѣтомъ похожъ на ворона, а рогами напоминаетъ быка. У него шесть ногъ, но безъ копытъ; когда онъ ползаетъ по землѣ, ноги его не оставляютъ слѣдовъ. Подобныя переложенія пословицъ и загадокъ могутъ сопровождать и объяснительное чтеніе статей, съ содержаніемъ которыхъ онѣ имѣютъ что-либо общее; такъ, послѣ чтенія стихотворенія Аксакова «Двѣ дороги» (шоссе и проселокъ) можно взять для дополненія характеристики проселка пословицу: «подъ гору

вскачь, а въ гору—хоть плачь» и другую: «дальній путь заставитъ не разъ свой домъ помянуть», а также загадку: «лежитъ рогъ на боку, концы въ лѣсъ да въ рѣку; кабы этотъ рогъ всталъ, такъ бы до неба досталъ» [1]).

Указывая различныя упражненія въ живомъ словѣ, нельзя въ заключеніе не коснуться одного очень полезнаго, но совершенно неизвѣстнаго въ средне-учебной школѣ упражненія на матеріалѣ, еще болѣе наглядномъ, чѣмъ вышеуказанный, именно: *чтенія картинокъ* (какъ коротко называютъ это упражненіе нѣкоторые). Это чтеніе картинокъ есть не что иное, какъ разсматриваніе ихъ учащимися, сопровождаемое разсказомъ о томъ, что они высмотрѣли; въ начальныхъ школахъ употребляются для этого, главнымъ образомъ, четыре картины изд. Д. Семенова «Времена года», но 1) на этихъ картинахъ слишкомъ много предметовъ и 2) онѣ требуютъ исключительно описанія, а не разсказа. Болѣе удобный матеріалъ могли бы предложить хорошія иллюстраціи (въ форматѣ стѣнныхъ картинъ) къ баснямъ Крылова. Чтеніе такихъ иллюстрацій могло бы идти въ связи съ чтеніемъ самыхъ басенъ, притомъ первое могло бы и предшествовать послѣднему, и слѣдовать за нимъ. Такъ, предъ чтеніемъ басни «Крестьянинъ и работникъ» разсматриваніе картины, изображающей тотъ моментъ, когда «новый Геркулесъ» занесъ свою богатырскую руку съ топоромъ надъ головой медвѣдя, а въ другой держитъ наготовѣ вилы, дало бы учащимся матеріалъ для разсказа о томъ, что они видятъ, а также и о томъ, чего нѣтъ на картинѣ, но о чемъ можно составить то или другое предположеніе при помощи извѣстныхъ соображеній и при нѣкоторомъ усиліи воображенія (въ отвѣтъ на вопросъ:

---

1) См. „Начатки науки о родномъ языкѣ“, стр. 11 и 16.

что могло предшествовать изображенному на картинѣ и что — послѣдовать за нимъ?); къ разсказу могутъ быть прибавлены, на основаніи данныхъ картины, двѣ три описательныя черты обстановки происшествія. Послѣ же прочтенія басни можно снова обратиться къ иллюстраціи съ тою цѣлію, чтобы дать учащимся почувствовать главнѣйшіе пункты различія между картиной живописной и картиной словесной. Но, къ сожалѣнію, ничего подобнаго вышеуказаннымъ иллюстраціямъ ни къ баснямъ Крылова, ни къ другимъ изучаемымъ въ школѣ литературнымъ произведеніямъ не существуетъ. Большое, вѣчное спасибо отъ всѣхъ учащихся и учащихъ было бы хотя и скромнымъ, но истинно-народнымъ «нерукотворнымъ памятникомъ» служителямъ того искусства, которое уже самымъ названіемъ своимъ сближено съ поэзіей, которое само такъ часто вдохновляется послѣднею, когда бы они, снисходя къ настоятельной нуждѣ школы и не гнушаясь совѣтами наиболѣе опытныхъ представителей ея, послужили своимъ карандашомъ и кистью на пользу «малыхъ сихъ», которымъ, какъ до звѣзды небесной, далеко до золотообрѣзныхъ книжекъ съ картинками!— Если же принять во вниманіе входящее все болѣе и б лѣе въ употребленіе такое прекрасное пособіе, какъ волшебный (названіе вполнѣ заслуженное) фонарь, то еще разъ придется выразить сожалѣніе по поводу отсутствія и для волшебнаго фонаря сколько-нибудь удовлетворительныхъ по композиціи и рисунку иллюстрацій къ образцамъ словесности вообще и къ баснямъ Крылова въ частности. А между тѣмъ хорошее чтеніе (притомъ не только учащими, но и учащимися) хотя бы только басенъ Крылова, сопровождаемое туманными (но не въ буквальномъ смыслѣ) картинами, значительно усилило бы интересъ въ учащихъ и учащихся и къ класснымъ занятіямъ выразительнымъ чтеніемъ, а въ

связи съ послѣднимъ—и объяснительнымъ, особенно если присоединить къ прекрасному развлеченію, доставляемому фонаремъ, еще и представленія басенъ въ лицахъ,—басенъ, читанныхъ по ролямъ въ классѣ.

И въ этомъ «Приложеніи», и въ самомъ «Словѣ» мы только намѣтили матеріалъ и упражненія для занятій въ школѣ живого слова; для подробнаго же изложенія потребовалась бы цѣлая книга, спеціальное методическое руководство. Но и изъ сказаннаго ясно, что матеріалъ и упражненія не только достаточно разнообразны (начиная съ безличныхъ грамматическихъ разсказовъ и кончая баснями въ лицахъ), но, смѣемъ думать, и достаточно цѣлесообразны. При единодушномъ убѣжденіи преподавателей всѣхъ предметовъ въ необходимости придать большее значеніе развитію живого слова и при ихъ дружныхъ усиліяхъ въ этомъ направленіи, черезъ два, три поколѣнія учащееся юношество заговорило бы другимъ голосомъ; въ классахъ и на экзаменахъ стала бы раздаваться ясная, связная, осмысленная рѣчь, которая теперь является лишь счастливымъ исключеніемъ... Или, быть-можетъ, все это одни pia desideria? И не рискуетъ ли апологія живого слова со всѣми къ ней приложеніями очутиться въ той кучѣ щебня, котораго такъ много заготовляется на землѣ для ремонта шоссе въ преисподней?

Послѣсловіе.

Слѣдуя прекрасному обычаю старинныхъ «писателей» не разставаться со своими читателями безъ краткаго объясненія съ ними, считаю не лишнимъ тѣмъ немногимъ изъ моихъ читателей, которые будутъ имѣть терпѣніе просмотрѣть не только «Слово», но и «Приложенія», а, слѣдовательно, дойдутъ и до этого

«Послѣсловія», предложить окончательный итогъ всему изложенному о постановкѣ занятій въ школѣ живого слова въ видѣ слѣдующихъ отдѣльныхъ положеній:

1) Объяснительное чтеніе должно быть не экзаминаціоннаго, а *предупредительнаго* характера.

2) Ближайшею цѣлію его должно быть *выразительное* чтеніе.

3) Наиболѣе благодарнымъ матеріаломъ для объяснительнаго чтенія и упражненій, съ нимъ связанныхъ, какъ, напримѣръ, устныхъ отчетовъ о результатахъ объясненія, въ младшихъ классахъ слѣдуетъ признать басни Крылова.

4) Басни Крылова представляютъ прекрасный матеріалъ также и для среднихъ классовъ,—матеріалъ, по своей компактности особенно удобный для объяснительнаго чтенія, подготовляющаго къ разбору въ старшихъ образцовъ словесности вообще и въ частности къ критическому анализу, не преступающему границъ «умѣренности и аккуратности» и имѣющему главною цѣлію развитіе стилистическаго чутья.

5) Школа живого слова должна проходить чрезъ весь длинный общеобразовательный курсъ и предшествовать школѣ письменнаго слова (въ смыслѣ упражненій въ такъ называемыхъ сочиненіяхъ), отодвигаемой къ концу курса, къ порѣ наибольшей зрѣлости; въ школѣ же письменнаго слова необходимо дать подобающее мѣсто и упражненіямъ въ переводахъ, содѣйствующихъ болѣе, чѣмъ сочиненія, развитію техники слога.

6) Если вслѣдствіе тѣхъ или другихъ непреодолимыхъ препятствій объяснительное чтеніе, какъ предметъ занятій въ школѣ живого слова, оказывается невозможнымъ въ должной мѣрѣ и надлежащей послѣдовательности, то пусть лучше не будетъ никакого объяснительнаго чтенія, чѣмъ будетъ кой-какое.

7) «Слово въ защиту живого слова» имѣло цѣлію затронуть вопросъ о постановкѣ занятій въ школѣ живого слова лишь въ связи съ объяснительнымъ чтеніемъ; но параллельно и солидарно съ изученіемъ родного языка путемъ объяснительнаго чтенія, слѣдовательно, изученіемъ стилистическимъ, должно идти и изученіе грамматическое. Въ послѣднемъ «Приложеніи» намѣчены — лишь слегка и, конечно, не всѣ — устныя грамматическія упражненія; матеріала для нихъ, и матеріала разнообразнаго—непочатый уголъ; дѣло стало за разработкой этого непочатаго угла на пользу школьнаго изученія родного языка вообще и въ интересахъ развитія живого слова въ частности.

Москва. 12 января 1886 года.

Страничка изъ методики элементарной грамматики родного языка.

Наша педагогическая литература не можетъ похвалиться ни обиліемъ общихъ систематическихъ руководствъ по методикѣ элементарнаго обученія родному языку, ни богатствомъ отдѣльныхъ трактатовъ, посвященныхъ подробной практической разработкѣ частныхъ вопросовъ обученія. Поэтому и предлагаемая «Страничка» не будетъ, думается намъ, совсѣмъ лишнею и безполезною, по крайней мѣрѣ, для тѣхъ, кто еще не искусился достаточно въ практикѣ элементарнаго обученія родному языку, кому подчасъ даже простое указаніе какого-нибудь пріема, идущее отъ болѣе опытнаго лица, можетъ пригодиться въ случаѣ затрудненія, неустранимаго собственными средствами.

Наша «Страничка» раздѣляется на три части: въ первой предлагается *Опытъ программы первой ступени обученія элементарной грамматикѣ*, во второй— *Планъ нормальнаго урока* и, наконецъ, въ третьей — *Три урока въ конспектахъ объ этимологическомъ составѣ слова*, какъ иллюстрація къ предшествующему имъ «Плану нормальнаго урока», съ одной стороны, и какъ образчикъ элементарнаго объясненія главнаго вопроса этимологіи согласно съ постановкой этого вопроса въ «Опытѣ программы»—съ другой.

Опытъ программы первой ступени обученія элементарной грамматикѣ.

Слова—заглавія вещей.

Бэконъ.

Человѣческому духу присуща потребность въ этимологіи, сродно влеченіе прямымъ или кривыми путями узнавать, почему то или другое называется именно такъ, а не иначе.

Максъ Мюллеръ.

Если мы о чемъ-нибудь не знаемъ, какъ оно образовалось, то и не понимаемъ его.

Августъ Шлейхеръ.

Главнымъ пунктомъ этой программы является вопросъ о *составѣ слова*. Вопросъ же о *составѣ предложенія* вмѣстѣ съ предпосланнымъ ему вступленіемъ, подготовляющимъ—какъ для синтаксическаго вопроса о составѣ предложенія, такъ и для этимологическаго о составѣ слова—логическую подкладку, представляетъ точку отправленія для постановки и разработки главнаго пункта всей программы. Такимъ образомъ вся программа состоитъ изъ тѣсно между собою связанныхъ трехъ отдѣловъ или параллелей: *логической*, *синтаксической* и *этимологической*. Въ послѣдней, посвященной главному вопросу программы — составу слова, этотъ вопросъ разсматривается съ трехъ сторонъ: *этимологической* въ тѣсномъ смыслѣ, далѣе съ *фонетической* и, наконецъ, съ *стилистической*. Злоба дня и вѣнецъ формализма — орѳографія, не забыта въ нашей программѣ, да и не могла быть забытою: *орѳо-*

графія слова есть не что иное, какъ *біографія слова*, кратко, но вразумительно повѣствующая о происхожденіи слова. Но съ этой точки зрѣнія орѳографія является уже не цѣлью, а только средствомъ, не полновластной и капризной госпожой, а лишь покорной и расторопной служанкою.

Теперь обратимся къ подробному изложенію программы, притомъ не только теоретической ея стороны, но параллельно и практическихъ упражненій, составляющихъ душу живу всего дѣла по самому духу этой программы. Сначала, слѣдуя мѣткому изреченію Бэкона, коснемся *вещей* (логическое вступленіе), а потомъ распространимся и о «заглавіяхъ вещей»—*словахъ* (о составѣ предложенія и о составѣ слова).

Примѣчаніе. При тѣхъ именно пунктахъ, которые особенно рѣзко расходятся съ обычными программами, въ поясненіе приводятся въ скобкахъ: въ теоріи—опредѣленія, въ практическихъ упражненіяхъ—примѣры.— Само собой разумѣется, при употребленіи въ программѣ такихъ терминовъ, какъ логическое вступленіе (въ смыслѣ: преддверіе къ грамматикѣ), сужденіе, субъектъ, предикатъ, фонетика, суффиксъ, метафора и т. п., мы имѣли въ виду исключительно читателей программы (а отнюдь не учащихся).

Логическое вступленіе строго-практическаго характера безъ всякихъ опредѣленій того, что такое предметъ, признакъ и т. д.

Предметъ. Признаки: 1) постоянный — качество (форма, размѣръ, цвѣтъ), 2) временный — дѣйствіе [1]) (покой, движеніе).

Отношеніе: I) между предметомъ и признакомъ; виды признаковъ: 1) необходимые, 2) возможные; II) предме

---

[1]) См. нѣмецкое Zeitwort.

товъ между собою: 1) цѣлое и часть, 2) единица и множество, 3) вещество и вещь, 4) лицо и орудіе, 5) видъ, т.-е. частное названіе предмета, и родъ, т.-е. общее названіе предмета. — Сходство и различіе признаковъ.

Переходъ къ грамматикѣ.

Слово (знакъ одного понятія).—Грамматическіе разряды: 1) существительное (названіе предмета), 2) прилагательное (названіе качества) и 3) глаголъ (названіе дѣйствія). — Вопросы заглавныхъ (прямыхъ) формъ словъ этихъ разрядовъ (кто? что? какой? что дѣлать?).

Выраженіе (сочетаніе двухъ и болѣе словъ для обозначенія одного понятія). (См. упражн. 6-е).

Рѣчь (сочетаніе словъ, какъ выраженіе отношеній между понятіями, и въ широкомъ смыслѣ—большая рѣчь (цѣлая статейка) и въ тѣсномъ—малая рѣчь (одно предложеніе).

Упражненія.

(1-я серія).

1. Подборъ къ даннымъ признакамъ подходящаго предмета; отгадыванье загадокъ съ объясненіемъ отношенія частей загадки (признаковъ) къ отгадкѣ (предмету) и съ возможно-краткой перефразировкой всей загадки.

2. Наоборотъ — подборъ къ данному предмету его признаковъ—необходимыхъ и возможныхъ.

3. Объясненіе и исправленіе неправильныхъ сочетаній предметовъ и признаковъ, а также предметовъ между собою [1]).

---

[1]) См. *Буслаева* „О преподаваніи отечествен. языка“ 1867. стр. 196—199.—*Ушинскаго* „Родн. Сл.“ Годъ I („Небывальщинки“, напр.: „Среди моря овинъ горитъ, по чисту полю корабль бѣжитъ“).

4. Группировка предметовъ подъ одно общее названіе (родъ) на основаніи общихъ имъ всѣмъ признаковъ, съ соблюденіемъ постепенности въ переходѣ отъ болѣе наглядныхъ обобщеній (игрушки и учебныя вещи) къ болѣе отвлеченнымъ (одушевленные и неодушевленные предметы, естественные и искусственные) (см. *Ушинскаго* «Род. Сл.», годъ I).

5. Подборъ различныхъ предметовъ, названныхъ по одному общему имъ всѣмъ признаку (бѣлила, бѣлокъ, бѣлье, бѣльмо, бѣлякъ).

6. Подборъ постоянныхъ, т.-е. незамѣнимыхъ однимъ словомъ, а также и замѣнимыхъ выраженій изъ словъ, означающихъ предметы (существительныхъ) и изъ словъ, означающихъ признаки (прилагательныхъ) — (въ родѣ: дверная ручка, булавочная головка, божья коровка, анютины-глазки, учебная книга, бѣлая краска, бѣлая часть яйца); замѣна ихъ при случаѣ словами сложными (человѣкъ, землю мѣряющій = землемѣръ; грибъ, которымъ мухъ морятъ = мухоморъ).

7. Составленіе рѣчей изъ словъ и выраженій параллельно съ каждымъ изъ шести предыдущихъ упражненій, притомъ, смотря по надобности, то въ формѣ простого предложенія, то въ формѣ сложнаго, какъ слитнаго, такъ и неслитнаго. Напримѣръ, въ связи съ упражн. 1-мъ, перефразировка загадки: *жукъ черенъ* (простое предложеніе); *у него пара роговъ и три пары ногъ* (сложн. слитное); *когда онъ ходитъ по землѣ, то ноги не оставляютъ слѣдовъ* (сложн. неслитное). Или въ связи съ упражненіемъ 6-мъ: *Западня, которой ловятъ мышей, называется однимъ словомъ мышеловка.* — При этомъ никакихъ грамматич. терминовъ, конечно, не дается, такъ какъ даже терминъ—*предложеніе* пока еще неизвѣстенъ.

8. Постепенное дѣленіе (по способу раздробленія) большихъ рѣчей (цѣлыхъ статеекъ) все на меньшія и

меньшія рѣчи съ обозначеніемъ словами или выраженіями содержанія этихъ меньшихъ рѣчей (оглавленіе или планъ статьи), до тѣхъ поръ, пока не получатся недѣлимыя рѣчи, т.-е. предложенія. Читается, напримѣръ, передѣлка басни «Чижъ и голубь» подъ заглавіемъ: «Не смѣйся чужой бѣдѣ»: Голодный чижъ попался въ западню; бѣдняжка напрасно старался вырваться оттуда: злодѣйка западня захлопнулась крѣпко. Молодой голубь насмѣхался надъ оплошностью чижа; онъ хвастался своимъ умѣньемъ избѣгать опасности; но вдругъ самъ хвастунишка запутался ногою въ петлѣ силка. — Вопросъ: о *комъ* именно здѣсь идетъ рѣчь? и отвѣтомъ на него: здѣсь идетъ рѣчь: 1) о *чижѣ* и 2) о *голубѣ* — полагается начало дѣленію: разсказъ самъ собою распадается на двѣ части: А) рѣчь о чижѣ и Б) рѣчь о голубѣ. Затѣмъ рѣчь о чижѣ, въ свою очередь, подраздѣляется: 1) бѣда съ чижомъ, 2) напрасная попытка избавиться отъ бѣды. Рѣчь о голубѣ распадается тоже на двѣ части: 1) безсердечное обращеніе съ чижомъ, 2) наказаніе за такое обращеніе. Наконецъ, 2-я и 3-я изъ этихъ новыхъ долей, которыхъ въ статейкѣ оказалось четыре, дробятся на свои части, и, въ концѣ-концовъ, получаются рѣчи недѣлимыя, т.-е. такія, которыя хотя и можно дѣлить, но уже не на меньшія рѣчи, а только на выраженія и слова; такъ, въ той части, гдѣ рѣчь идетъ о чижѣ, получатся три такія недѣлимыя или наименьшія рѣчи: 1) голодный чижъ и т. д. (какая именно бѣда стряслась надъ чижомъ?), 2) бѣдняжка напрасно и т. д. (въ чемъ состояла попытка избавиться отъ бѣды?), 3) злодѣйка-западня и т. д. (почему попытка оказалась неудачной?); въ той части, гдѣ рѣчь идетъ о голубѣ, получатся тоже три недѣлимыя рѣчи: 1) молодой голубь и т. д. (насмѣшка голубя), 2) онъ хвастался и т. д. (хвастовство голубя), 3) но вдругъ самъ и т. д. (бѣда съ голу-

бемъ, какъ слѣдствіе насмѣшки и хвастовства). Такимъ образомъ въ цѣломъ разсказѣ получится всего *шесть* недѣлимыхъ рѣчей, иначе—предложеній.

9. Обратное упражненіе (по способу превращенія) надъ небольшими приспособленными для данной цѣли статейками, напечатанными безъ заглавій и знаковъ препинанія. Упражненія начинаются съ выдѣленія предложеній, изъ которыхъ каждое выписывается съ новой строки; затѣмъ эти отдѣльныя предложенія, соединенныя по ихъ внутренней связи въ группы, еще разъ списываются, каждая группа отдѣльно, подъ особымъ заглавіемъ, обозначающимъ содержаніе ея; далѣе эти группы, какъ второстепенныя части, соединяются въ большія группы, главныя части, и, наконецъ, такое постепенное превращеніе частныхъ мыслей въ болѣе общія приводитъ къ главному содержанію цѣлой статейки, выражаемому въ формѣ заглавія и надписываемому сверху статейки. (Это упражненіе возможно лишь тогда, когда учащіеся достаточно навыкнутъ въ распознаваніи содержанія и границъ предложеній, размежованныхъ знаками).

Грамматика.

Составъ предложенія (синтаксисъ).

I. *Логическая* сторона. — *Предложеніе* (недѣлимая рѣчь или наименьшая рѣчь, см. выше упражн. 8-е).

Составъ предложенія; двѣ половины его: 1) *предметъ рѣчи* (субъектъ), 2) *содержаніе рѣчи* (предикатъ). Примѣръ: голодный чижъ попался въ западню; голодный чижъ = предметъ рѣчи, попался въ западню = содержаніе рѣчи.

Составныя части предмета рѣчи: 1) *подлежащее* (главное слово предмета рѣчи; чижъ=подлежащее) и 2) *пояснительныя слова* къ нему (голодный=поясн. къ подлеж. чижъ).

Составныя части содержанія рѣчи: 1) *сказуемое* (главное слово содержанія рѣчи; попался=сказуемое) и 2) *пояснительныя слова* къ нему (въ западню = пояснит. къ сказ. попался).

II. *Формальная* сторона, т.-е. грамматическое выраженіе связи по смыслу между частями предложенія посредствомъ:

1) *окончаній* словъ (главнаго цемента рѣчи),

2) *связокъ*, т.-е. предлоговъ (вспомогательнаго средства)

и 3) самаго *порядка* словъ (конструкціи), какъ наглядная указателя не только связи между словами, но и относительнаго достоинства того или другого слова въ предложеніи («по чину и мѣсто, по мѣсту и честь»)

Зависимость отъ различія въ вопросахъ, задаваемыхъ одними словами, различія въ окончаніяхъ другихъ словъ, отвѣчающихъ на эти вопросы: [голубь не пожалѣлъ (кого?) — чиж-*а*, онъ насмѣхался (надъ кѣмъ?)—надъ чиж-*омъ*].

Замѣтка орѳографическая: части предложенія пишутся отдѣльно.

Упражненія.

(2-я серія).

1. Дѣленіе на двѣ половины (логическія) предложеній болѣе или менѣе распространенныхъ и различныхъ по словорасположенію. (За оградой садовой чернѣетъ полоса взбороненной земли. Мелькаетъ желтый листъ на зелени садовъ. По равнинѣ водъ лебедей ручное стадо медленно плыветъ). См. упражн. 5-е.

2. Разборъ всѣхъ синтаксическихъ частей предложенія какъ устный, такъ и графическій.

3. Составленіе предложеній изъ данныхъ словъ между которыми могутъ быть тѣ или другія отноше-

нія по смыслу (мальчикъ, жучка, салазки, дворъ, мохнатый, широкій, катать).

4. Распространеніе предложеній, незаконченныхъ по смыслу, возможно болѣе логическимъ путемъ, а не однимъ механическимъ способомъ при помощи вопросовъ. См., между прочимъ, *Ушинскаго* «Родн. Сл.», годъ 3-й: составленіе предложеній по картинкамъ).

5. Перестановка словъ въ предложеніяхъ по такъ называемому естественному порядку (отчасти въ связи съ упраж. 1-мъ), а также при случаѣ исправленіе неправильнаго расположенія словъ (нарочно перетасованныхъ: въ маленькій карманъ скворца посадилъ глубокій воръ своего ученаго кафтана).

6. Чтеніе выразительное предложеній съ точнымъ соблюденіемъ логическихъ паузъ между отдѣльными группами синтаксическихъ частей и съ логическимъ удареніемъ на выдающемся по своему значенію словѣ каждой группы (рано пришла | красная весна, || немного только радости | она принесла).

Составъ слова (этимологія или *корнесловіе*).

Двѣ первоначальныя части слова: 1) *окончаніе* (измѣняющаяся часть; см. выше о синтаксической роли окончаній) и 2) *основа* (неизмѣнная часть).

Составныя части основы: 1) *корень* (главная часть основы), 2) *подставка* (суффиксъ) и 3) *приставка*.

Слова *кореннныя* (основа=корень: ум-ъ) и *производныя* (а) прямо отъ корня: ум-н-ый, б) отъ основы другого слова: умн-и-къ, умнич-а-ть).

Слова *сложныя* (мать-и-мачеха, Царьградъ, царедворецъ).

Замѣтка орѳографическая: части слова пишутся слитно (поэтому и приставку не пиши въ отставку). (См. выше первую замѣтку).

Основное правило: пиши слова по ихъ составу (а не по выговору).

Упражненія.

(3-я серія).

1. Разложеніе словъ только: а) на окончаніе и б) на основу.

2. Разложеніе словъ сначала на окончаніе и основу, затѣмъ основы: на а) корень, б) подставку и в) приставку.

3. Разложеніе — въ связи съ диктовкой (предупредительной, а не карательной) во время самаго письма, — того или другого слова по указанію диктующаго.

4. Подборъ словъ одного корня изъ книги для чтенія или своихъ (при этомъ дается не голый корень, а коренное слово: паръ, рыба, лѣнь).

5. Замѣна словами выраженій (одно зерно гороха= горошина) и, наоборотъ, замѣна выраженіями словъ (росинка=одна маленькая капля росы) для болѣе наглядnаго уясненія значенія нѣкоторыхъ наиболѣе удобныхъ въ этомъ отношеніи подставокъ.

6. Составленіе выраженій изъ словъ одного корня и одного разряда и изъ другихъ, подходящихъ къ первымъ по смыслу (изъ прилагательныхъ одного корня съ различными существительными: роговой гребень, рогатый скотъ, рогастый быкъ); а также подборъ подобныхъ выраженій изъ книги для чтенія.

7. Подборъ словъ разныхъ корней, но съ одинаковыми подставками или приставками или тѣми или другими вмѣстѣ (учитель, зритель, смотритель; придѣлать, придать, привалить; подземный, подгородный, подручный).

8. Группировка всѣхъ вообще подобранныхъ словъ поразрядамъ (существительныя, прилагательныя, гла-

голы) и постепенное составленіе списка подставокъ словъ всѣхъ трехъ разрядовъ (считая ради устраненія лишняго термина и примѣты глагола тоже за подставки).

9. Корнесловная мозаика, или составленіе небольшихъ разсказовъ и описаній съ приличнымъ употребленіемъ въ томъ или другомъ мѣстѣ того или другого изъ пяти, шести и болѣе словъ разныхъ разрядовъ, но одной и той же семьи (домъ, домикъ, домосѣдъ, домовый, домовничать—... рядомъ съ домомъ, въ которомъ жилъ богатый купецъ, пріютился убогій домикъ, принадлежавшій бѣдному старичку-чиновнику; отъ старости и болѣзни онъ былъ вѣчнымъ домосѣдомъ...). То же самое при помощи двухъ-трехъ группъ изъ словъ разныхъ разрядовъ и разныхъ корней (дворъ, дворникъ, дворняжка, дворовой; конюхъ, конюшня, конскій, коновязь; садъ, садовый, садовникъ, садить, обсаженный). (Это упражненіе пригодно для болѣе способныхъ учениковъ, обнаруживающихъ притомъ нѣкоторые задатки фантазіи).

10. Составленіе ради орѳографіи справочныхъ алфавитныхъ списковъ словъ коренныхъ и производныхъ: а) съ буквою *ѣ* въ корнѣ, б) съ неизмѣннымъ *е* въ корнѣ (время, племя, мечъ, верба), в) съ вѣчно-сомнительномъ *а* (капуста, кафтанъ), г) съ таковымъ же *о* (хомутъ, онучи) (см. упр. 3-е).

11. Группировка наличнаго, путемъ различныхъ корнесловныхъ упражненій добытаго, запаса словъ въ отдѣльныя семейства по нисходящимъ степенямъ, опредѣляемымъ числомъ частей основы, или составленіе *корнесловно-родословныхъ* табличекъ—упражненіе, умѣстное лишь при достаточномъ запасѣ словъ и твердомъ навыкѣ въ разложеніи и подборѣ словъ болѣе или менѣе значительнаго объема.

Составленіе табличекъ въ родѣ:

Родъ

1. родъ-ъ.
2. родъ-ств-о, родъ-н-ой, родъ-ов-ой, у-родъ-ъ,
3. родств-енн-ый, родн-ик-ъ, родов-ит-ый, урод-лив-ый,
4. родственн-ик-ъ, роднич-ек-ъ,
5. родственнич-ек-ъ

и т. д.

12. Какъ вѣнецъ упражненій, подъ самый конецъ курса первой ступени, составленіе общими силами изъ *своего* добытаго за весь курсъ матеріала *своихъ* корнесловныхъ словариковъ съ возможно-краткими толкованіями и съ возможно-обильнымъ количествомъ примѣровъ, взятыхъ изъ прочитанныхъ въ классѣ статей прозаическихъ и стихотворныхъ, образцовыхъ по языку, а также пословицъ и загадокъ, служившихъ матеріаломъ для тѣхъ или другихъ упражненій (см. серію 1-ю, упр. 1-е; 5-ю, упр. 4-е) [1].

Дополнительная замѣтка. Въ подспорье къ упражненіямъ 3-му и 10-му ради орѳографіи же можно рекомендовать заучиваніе на память постепенно по той или другой системѣ, составляемой самимъ учителемъ и списываемой учениками, *орѳографіи въ лицахъ*, т.-е. небольшого сборника краткихъ, но содержательныхъ примѣровъ (пословицъ, загадокъ, выдержекъ изъ ба-

---

[1]) Преподавателю для регулированія подобной работы, а также для контролированія самого собя крайне необходимо пособіе—небольшой этимологическій словарь (см. „Филол. Зап.“ 1881 г. вып. III. Отъ *редакціи* стр. 35—38.—Также *Срезневскаго* Бесѣды „Объ изученіи родного языка вообще и особенно въ дѣтскомъ возрастѣ“, помѣщ. въ 1 и 5 вып. IX т. Изв. II отд. Акад. Наукъ; изд. также отдѣльно: вып. 1, 1860 и вып. 2, 1861. Спб. См. вып. 1-й, стр. 73—74).

сенъ, стихотвореній) на всѣ главнѣйшіе случаи,—примѣровъ, непремѣнно занумерованныхъ, въ родѣ:

№ 1 а) Конецъ дѣлу вѣнецъ.—Кончилъ дѣло, гуляй смѣло.

б) Ну, тащися, сивка!—Тащитъ дѣдъ рѣпку изъ земли: тянетъ, потянетъ, а вытянуть не можетъ.

№ 2 а) Свой глазъ—алмазъ.—Дороже алмаза свои два глаза.

б) Стоитъ дубъ, на дубу двѣнадцать гнѣздъ, въ каждомъ гнѣздѣ по четыре синицы, а подъ каждой изъ синицъ по семи яицъ.

Всякій разъ, когда является надобность въ предупрежденіи той или другой ошибки, учителю достаточно назвать № примѣра; ученики же обязаны припомнить самый примѣръ (вслухъ или про себя) и примѣнить къ данному случаю, при чемъ данное слово или разлагается (см. упр. 3-е), если то возможно, или сверху надъ подлежащею частію слова ставится только № примѣра.

Звуковой составъ слова (фонетика или ученіе о благозвучіи, просодія тожъ).

Переходный вопросъ: различіе между дѣленіемъ слова по *происхожденію*, т.-е. этимологичес кимъ, и дѣленіемъ слова по *произношенію*, т.-е. просодическимъ (род-о-слов-н-ая род-ов-ит-аго бар-ин-а,—ро-до-сло-вна-я ро-до-ви-та-го ба-ри-на).

Замѣтка орѳографическая: для переноса части слова съ одной строки на другую нужно дѣлить слово просодически (принимая во вниманіе, гдѣ возможно, и этимологическія части).

Различіе между звуками по длительности произношенія: *гласные и согласные*.

Ударенiе; подвижность его относительно какъ этимологическихъ частей слова, такъ и просодическихъ (го́родъ, города̀, городо̀къ, городкѝ, градонача̀льникъ, прегра̀да. перегоро̀дка; за̀мокъ и замо̀къ, кру́жки и кружкѝ, му́ка и мука̀, че́стный и честно̀й, чу́дный и чудно̀й, на̀шивать и нашива̀ть, засы́пать и засыпа̀ть).

Сомнительные *гласные* звуки (сомнительныхъ согласныхъ не существуетъ: они могутъ быть только звучными, или звонкими, и отзвучными, или глухими).

Понятiе *о благозвучiи* (удобное и неудобное для выговора и слуха сочетанiе звуковъ, какъ согласныхъ съ гласными, такъ и согласныхъ между собою).

Понятiе о звукахъ гортанныхъ, зубныхъ и шипящихъ. Звуковыя превращенiя *корня*: 1) *замѣна*: а) согласныхъ гортанныхъ и зубныхъ шипящими, б) однихъ гласныхъ другими (е—ё—о—а); 2) *выпаденiе*: а) согласныхъ гортанныхъ и зубныхъ (тяну, двину, велъ, мелъ), б) гласныхъ (поскольку это возможно безъ помощи древне-славянской фонетики,—беру, брать; городъ, градъ).

Совершенная независимость значенiя корня отъ звуковыхъ превращенiй его.

Упражненiя.

(4-я серiя).

1. Параллельное дѣленiе однихъ и тѣхъ же словъ сначала на ихъ просодическiя, затѣмъ этимологическiя части (съ примѣненiемъ къ переносу).

2. Опредѣленiе мѣста ударенiя въ трехсложныхъ и многосложныхъ словахъ: а) по порядку слоговъ и б) по этимологическимъ частямъ—устное и письменное.

3. Возстановленiе первоначальнаго звука корня въ словахъ, представляющихъ различные случаи звуковыхъ превращенiй корня.

4. Подборъ словъ къ тому или другому уже извѣстному случаю а) замѣны звуковъ и б) выпаденія ихъ.

5. Составленіе табличекъ измѣненія звуковъ съ постепеннымъ пополненіемъ ихъ новыми случаями по мѣрѣ встрѣчи съ ними на практикѣ.

6. Группировка разновидностей того или другого изъ болѣе плодовитыхъ корней [*вед* (веду): вес, вё, вод, вожд, вож, важ; вез (везу): вёз, воз, вож, важ; нес, несу): нёс, нос, нош, наш].

Переносное значеніе слова, т.-е. измѣненіе значенія слова *безъ малѣйшаго измѣненія его состава*, но въ тѣсной зависимости отъ содержанія цѣлаго выраженія или предложенія, въ составъ котораго входитъ данное слово (всякое слово, отдѣльно взятое, понимается не иначе, какъ только въ собственномъ значеніи, обусловливаемомъ его составомъ).—Иначе, понятіе о *метафорѣ грамматической* (постоянной, объективной въ отличіе отъ *поэтической*, субъективной, о которой тоже дается понятіе при чтеніи статей, но уже послѣ усвоенія понятія о грамматической).

Переходный вопросъ: словами, различными по составу, называемъ различные предметы, качества и дѣйствія; но каждый ли предметъ, каждое ли качество, каждое ли дѣйствіе называется своимъ собственнымъ именемъ?

Переносъ названія отъ предмета къ предмету, отъ качества къ качеству, отъ дѣйствія къ дѣйствію.

Основаніе такого переноса (сходство признаковъ, хотя бы и поверхностное, по первому впечатлѣнію).

Необходимость переноса (отсутствіе собственнаго названія: есть ли свое названіе у верхней части булавки, мака, гриба, гвоздя? есть ли свое названіе у главной части основы слова?)

Сопоставленіе этого новаго, очень простого и вполнѣ обиходнаго явленія (т.-е. что сходные часто въ *одномъ*

какомъ-либо поверхностномъ признакѣ предметы называются *однимъ и тѣмъ же* словомъ) съ знакомымъ уже явленіемъ, по которому сходные въ *одномъ* какомъ-либо признакѣ (тоже часто несущественнымъ, хотя и постояннымъ) предметы называются *особыми* словами, различными по своему составу, происходящими, однако, отъ *одного и того же* корня, который и заключаетъ въ себѣ представленіе именно объ этомъ сходномъ признакѣ (бѣлила, бѣлокъ, бѣлье, бѣльмо, бѣлякъ; синька, синякъ, синева, синенькая (ассигнація); чернила, черника, чернецъ).—См. упр. 1-й серіи 5-е; 3-й сер., 4-е.

Упражненія.

(5-я серія).

1. Составленіе выраженій и предложеній, гдѣ данныя слова понимаются въ собственномъ значеніи, и параллельно такихъ выраженій и предложеній, въ которыхъ тѣ же самыя слова получаютъ переносное значеніе.

2. Подборъ изъ статей, объясненныхъ въ классѣ, словъ съ переноснымъ значеніемъ (въ цѣлыхъ выраженіяхъ и предложеніяхъ) съ сортировкою ихъ по грамматическимъ разрядамъ, а также и по корнямъ.

3. Объясненіе переноснаго значенія словъ въ пословицахъ и загадкахъ, а при случаѣ и значенія нѣкоторыхъ особенно наглядныхъ областныхъ словъ, какъ, напр.: глазунья, путаница, полозъ, стрѣлка, холодянка, скакуха, медуница.

4. Переложеніе своими словами (перефразировка) пословицъ и загадокъ и т. п.

Вотъ эскизъ программы первой ступени обученія начаткамъ науки о родномъ языкѣ; въ этомъ эскизѣ, какъ намъ думается,—*вся грамматика въ миніатюрѣ*, такъ какъ здѣсь есть почти все существенно-необходимое на первыхъ порахъ изъ всѣхъ четырехъ частей, на которыя дѣлилась прежде школьная грамматика: и изъ этимологіи, и изъ синтаксиса, и изъ орѳографіи, и изъ просодіи (нынѣ фонетика) съ прибавкой логическаго вступленія и стилистическаго заключенія (о переносномъ значеніи); кромѣ того, всѣ три параллели программы: и логическая, и синтаксическая, и этимологическая, представляя каждая — въ особенности же послѣдняя, этимологическая — нѣчто законченное и округленное, могутъ составить, вмѣстѣ взятыя, *первый концентръ* курса, элементарныя свѣдѣнія котораго должны потомъ по тѣмъ же тремъ параллелямъ постепенно разрастаться въ ширину и въ глубину въ слѣдующихъ концентрахъ.

Послѣ изложенія этой программы считаемъ нужнымъ повторить то, что сказано передъ изложеніемъ ея, именно: практическія упражненія должны составлять душу живу обученія по этой программѣ. По нашему глубокому убѣжденію, сложившемуся на основаніи 28-лѣтнихъ наблюденій и опытовъ, при обученіи элементарномъ, прежде всего практическомъ по существу своему, какому угодно предмету, тѣмъ болѣе такому, какъ грамматика, притомъ грамматика родного языка, необходимы слѣдующія три условія:

1) чѣмъ меньше теоріи, тѣмъ лучше;

2) чѣмъ позднѣе начинается изученіе теоріи, тѣмъ лучше [1]);

3) чѣмъ медленнѣе идетъ изученіе теоріи, тѣмъ лучше.

---

[1]) См. также *Бэна*: „Науку воспитанія“, стр. 288.

Только при соблюденіи этихъ трехъ условій возможно широкое развитіе практическихъ упражненій, и предваряющихъ, и сопровождающихъ, и окончательно закрѣпляющихъ каждое изъ немногихъ существенно-необходимыхъ положеній теоріи. Вотъ почему въ нашемъ эскизѣ программы мы старались вмѣстить теорію въ самыя тѣсныя рамки и въ то же время обставить ее возможно большимъ числомъ и притомъ разнообразныхъ упражненій. Если же подчасъ, какъ, напримѣръ, въ послѣднемъ пунктѣ программы о переносномъ значеніи, теорія какъ будто занимаетъ гораздо болѣе мѣста, чѣмъ практика, то это преобладаніе теоріи надъ практикой только кажущееся: необычное внесеніе такого вопроса, который доселѣ не находилъ себѣ мѣста въ элементарныхъ учебникахъ грамматики [1]), требовало болѣе пространныхъ поясненій и не допускало сжатости въ изложеніи этого новаго вопроса, въ сущности, очень простого, внесеннаго въ самомъ скромномъ размѣрѣ и притомъ исключительно ради практическаго изученія родного языка вообще и въ частности ради упражненій въ объяснительномъ чтеніи. Итакъ, практическія упражненія, повторяемъ еще разъ, альфа и омега обученія родному языку, намѣченнаго нашей программой. Отсюда и число всѣхъ упражненій доведено до цифры 37; на центральный вопросъ программы, вопросъ о составѣ слова, приходится ровно 18 (серіи 3 и 4). Большинство изъ этихъ 37 упражненій, какъ мы убѣждены, вполнѣ доступно для среднихъ способностей; потребуется нѣсколько болѣе сообразительности, чутья родного языка и нѣсколько большаго лексическаго запаса развѣ только для слѣдующихъ упражненій: шестое первой серіи,

1) Намъ извѣстенъ только одинъ: „Наука грамотѣ“ *Перевлѣсскаго*, гдѣ на стр. 159—160 дается понятіе о переносномъ смыслѣ, метафорѣ и даже аллегоріи. Изд. 1863 г.

пятое и шестое второй серіи, девятое и одиннадцатое— третьей, шестое—четвертой, четвертое пятой серіи. Но если будутъ строго соблюдаться необходимѣйшія методическія правила, а именно: 1) всякое новое упражненіе будетъ производиться только въ классѣ до тѣхъ поръ, пока большинство не освоится съ нимъ настолько, что будетъ въ состояніи исполнять его и внѣ класса; 2) наиболѣе трудныя, подчасъ не столько по процессу исполненія, сколько по добыванію матеріала, будутъ производиться исключительно въ классѣ, то и вышеотмѣченныя шесть упражненій едва ли могутъ быть отнесены къ числу мало доступныхъ тѣмъ болѣе, что съ каждымъ новымъ упражненіемъ, разъ осиленнымъ, растетъ умѣнье и навыкъ для послѣдующихъ, хотя бы и болѣе трудныхъ упражненій.

Для предупрежденія недоразумѣнія нужно замѣтить, что въ программѣ для ясности обозрѣнія упражненія разгруппированы по пяти отдѣламъ и затѣмъ въ каждомъ по степени ихъ сравнительной трудности; на практикѣ же, само собою разумѣется, нѣкоторыя изъ упражненій не могутъ исполняться буквально въ томъ же порядкѣ: такъ, упражненіе одиннадцатое серіи третьей возможно лишь послѣ знакомства съ фонетическими превращеніями корня, притомъ параллельно съ упражненіемъ шестымъ четвертой серіи; нечего и говорить о двѣнадцатомъ упражненіи серіи третьей, составляющемъ конецъ и вѣнецъ всего курса, который, замѣтимъ кстати, долженъ начинаться никакъ не ранѣе 10—11-лѣтняго возраста.

При упражненіяхъ, нѣсколько своеобразныхъ, каковы: № 5 серіи второй или № 9 серіи третьей и нѣкоторыя другія, помѣщены въ скобкахъ краткіе примѣры для поясненія. Выяснить же съ надлежащей полнотой какъ характеръ матеріала для упражненій, такъ и характеръ самыхъ упражненій съ ихъ методи-

ческою послѣдовательностью въ скромномъ эскизѣ программы, имѣющемъ главною цѣлью лишь поставить вопросъ объ обученіи родному языку на иную почву, а не рѣшить его окончательно во всѣхъ подробностяхъ, дѣло нѣсколько трудное и едва ли не преждевременное. Самой полной и самой наглядной иллюстраціей какъ къ теоретической, такъ въ особенности къ практической сторонѣ программы можетъ быть только учебникъ или, по крайней мѣрѣ, задачникъ, составленный примѣнительно къ программѣ. Такой задачникъ могъ бы сразу показать, насколько та или другая частность программы цѣлесообразна и осуществима на практикѣ, ибо достоинство всякой программы измѣряется лишь практическою ея цѣнностью. Такой задачникъ могъ бы коротко и ясно ознакомить также и съ пріемами, необходимыми для методической разработки предлагаемаго имъ матеріала. Впрочемъ, на одинъ изъ пріемовъ, по нашему крайнему разумѣнію, особенно удобный при обученіи именно родному языку,—удобный по своей простотѣ и наглядности, считаемъ далеко не лишнимъ обратить вниманіе и разъяснить его нехитрую сущность и безъ помощи задачника.

Этотъ пріемъ не только удобенъ, но даже прямо *необходимъ* при элементарномъ изученіи родного языка. Изученіе чужого языка идетъ отъ формы къ содержанію, изученіе же родного, наоборотъ, отъ содержанія къ формѣ; практическая необходимость изученія отдѣльныхъ формъ чужого языка для пониманія содержанія цѣлой фразы очевидна для всякаго ребенка; но такую же необходимость разбора отдѣльныхъ формъ родного языка при вполнѣ доступномъ для пониманія содержаніи цѣлой фразы (а вѣдь только такія понятныя съ перваго раза фразы и служатъ обыкновенно грамматическимъ матеріаломъ) едва ли

сумѣетъ самый опытный и искусный учитель дать почувствовать даже ученику, уже вкусившему болѣе или менѣе отъ грамматическаго древа познанія добра и зла. Въ самомъ дѣлѣ, сдѣлается ли хотя на волосъ понятнѣе и яснѣе и безъ того вполнѣ понятная и ясная русская фраза въ родѣ: *Богъ сотворилъ небо и землю*, послѣ разбора синтаксическаго, по которому окажется, что *Богъ*—подлежащее, *сотворилъ*—сказуемое, *небо*—дополненіе, *землю*—другое, и слѣдующаго за нимъ, еще болѣе обстоятельнаго—этимологическаго, по которому узнается, что то же слово *Богъ* — существительное нарицательное съ одной точки зрѣнія и собственное съ другой, муж. р. ед. ч. имен. п., что слово *сотворилъ*—глаголъ дѣйств. зал., соверш. вида, изъявит. накл., прош. вр., 3 л. ед. ч. муж. р. и т. д.? Конечно, содержаніе фразы, несмотря даже на то, что вы загромоздили ее столькими грамматическими терминами, попрежнему понятно будетъ само по себѣ, а разборъ ея останется самъ по себѣ и покажется учащимся чѣмъ то лишнимъ, ненужнымъ, а потому и скучноватымъ. Человѣку взрослому, да еще учителю, нужно немало усилій, чтобы отрѣшиться отъ себя и стать на точку зрѣнія учащагося; а между тѣмъ главный секретъ искусства обученія чему бы то ни было и заключается именно въ умѣньѣ снизойти до уровня развитія обучаемаго, взглянуть его глазами на предметъ обученія.

Итакъ, практическая необходимость грамматическаго «разбирательства», безцѣльнаго анализа формы, въ которой выражено вполнѣ понятное содержаніе и съ которой оно такъ тѣсно сливается, что изъ-за содержанія не видно формы, не видно соотвѣтствія между первымъ и послѣдней, не можетъ быть ощутительной для начинающаго учиться грамматикѣ родного языка.

Пока все обстоитъ благополучно, пока фраза грамматически правильна, такъ сказать, настолько прозрачна, что сквозь нее ясно видно все содержаніе, форма такой фразы не привлечетъ вниманія, не вызоветъ недоумѣнія, не возбудитъ вопросовъ: *отчего* и *почему*, а при отсутствіи недоумѣнія и запроса со стороны обучаемаго субъекта очень трудно надоумливать и подводить его къ искомому отвѣту. Но употребите искусственный пріемъ, который русскую фразу сдѣлаетъ какъ бы нерусскою, отниметъ у нея то, что даетъ ей правильность, даже въ случаѣ надобности просто исказитъ ее, и вы непремѣнно «озадачите», т.-е. зададите задачу, своего рода загадку и вызовете стремленіе попытаться разгадать ее. Такой пріемъ (напоминающій отчасти доказательство отъ противнаго),— назовемъ его *отрицательнымъ*,—можетъ имѣть болѣе или менѣе широкое приложеніе именно на первой ступени обученія. Въ прежнее время подобный пріемъ примѣнялся въ орѳографіи, при упражненіяхъ въ исправленіи нарочито неправильно написаннаго; но тамъ этотъ пріемъ заброшенъ и совершенно основательно, ибо учить орѳографіи при помощи какографіи то же, что учить рисованію по карикатурамъ вмѣсто правильныхъ оригиналовъ.

Слѣды отрицательнаго пріема можно видѣть въ упражненіяхъ № 3 серіи первой и № 5 серіи второй; но это далеко не единственные случаи примѣненія этого пріема. Приведемъ еще одинъ-два образчика. Положимъ, рядомъ съ логической стороной предложенія вы должны выяснить и его формальную сторону, т.-е. синтаксическую роль окончаній, какъ цемента рѣчи. Вы пишите на доскѣ рядъ такихъ словъ, между которыми могутъ быть отношенія по смыслу, напримѣръ: *переимчивый, мартышка, подражать, работа, трудолюбивый, крестьянинъ*. Очевидно, что эти шесть

словъ, хотя стоятъ и рядомъ, но предложенія еще не составляютъ; затѣмъ, по разсмотрѣніи того, возможны ли какія-либо отношенія по смыслу между этими отдѣльными словами, означающими предметы и признаки, составляется и пишется подъ данными шестью словами предложеніе: *переимчивая мартышка подражала работѣ трудолюбиваго крестьянина* (окончанія въ тѣхъ и другихъ строкахъ подчеркиваются); наконецъ, обращается вниманіе на различіе въ окончаніяхъ словъ первыхъ строкъ, еще не составлявшихъ связной рѣчи, и въ окончаніяхъ тѣхъ же словъ, уже составившихъ таковую, благодаря именно измѣненію ихъ конечныхъ частей [1]). Или, напримѣръ, вамъ нужно, послѣ разъясненія основного понятія о составѣ слова, впервые дать почувствовать необходимость звуковыхъ превращеній корня ради благозвучія. Употребляя *отрицательный* пріемъ, вы можете поступить слѣдующимъ образомъ: вы пишете на доскѣ слово *гор-а* и подъ нимъ произведенное отъ того же корня при помощи подставки *к* слово *гор-к-а*=маленькая гора; затѣмъ точно такимъ же образомъ поступаете относительно корня *рук* и пишите *рук-а*, а подъ нимъ *рук-к-а*=маленькая рука; заставляете учащихся какъ можно отчетливѣе и не одинъ разъ читать послѣднее слово, налегая особенно на два *к*, что оказывается, конечно, неудобнымъ; наконецъ, перечеркиваете *к*, ставите надъ нимъ *ч* и заставляете снова произносить это слово съ новымъ сочетаніемъ звуковъ *чк*, болѣе удобнымъ для выговора, чѣмъ предыдущее, состоящее изъ удвоенія одного и того же согласнаго звука, — удвоенія, котораго, какъ извѣстно, сильно не долюбливаетъ русскій языкъ. Подобное сопоставленіе ради акустической

---

1) См. *Буслаева* „О препод. отечеств. яз.“, 1867. Стр. 212, 218. *Ельницкаго* „Методику русск. яз.“, 1880. Стр. 127.

наглядности образчиковъ какофоническихъ съ образчиками эвфоническими, замѣтимъ кстати, не можетъ повести ни къ какимъ неблагопріятнымъ послѣдствіямъ, какихъ слѣдуетъ опасаться, напримѣръ, при сопоставленіи орѳографическаго и какографическаго письма; ибо звукъ—пухъ, а буква—пудъ. Само собою разумѣется, на практикѣ во всѣхъ случаяхъ, когда затрогивается какой-либо новый вопросъ, и при *отрицательномъ* пріемѣ дѣло не можетъ ограничиться однимъ только примѣромъ. Приведенныхъ образчиковъ *отрицательнаго* пріема пока достаточно для поясненія нехитрой сущности этого пріема и въ то же время его практичности въ примѣненіи къ родному языку, изученіе котораго, къ сожалѣнію, обыкновенно мало чѣмъ отличается отъ изученія чужихъ [1]); а между тѣмъ разница между первымъ и послѣдними, особенно для начинающихъ учиться, очень рѣзкая: родной языкъ составляетъ неразрывную часть субъекта учащагося; отдѣлить ее отъ себя, сдѣлать ее объектомъ изученія; въ этомъ именно и заключается главная трудность на первыхъ порахъ; чужой же языкъ есть нѣчто внѣшнее, мертвое, не говорящее ни слуху, ни уму, — словомъ, непонятное; чтобы понять это непонятное, само собою требуется вникнуть въ него, разложить на части, разсмотрѣть каждую часть въ отдѣльности, иначе изучить эти мертвыя формы (все равно, будутъ ли то формы мертвыхъ или живыхъ языковъ), и эти мертвыя формы оживутъ лишь тогда, когда сквозь нихъ проглянетъ внутреннее содержаніе цѣлаго.

Закончимъ наше послѣсловіе къ программѣ заявленіемъ, что не по плечу одному человѣку рѣшать сплеча

---

1) Если не считать безконечной и шумной возни съ орѳографическимъ буквоѣдствомъ, нерѣдко полагаемымъ во главу угла всего элементарнаго обученія родному языку.

такой важный вопросъ, какъ обученіе начаткамъ науки о родномъ языкѣ. Наша цѣль возбудить вопросъ объ иной системѣ этого обученія, системѣ съ *этимологическимъ* или, по буквальному переводу этого греческаго слова, *корнесловнымъ* направленіемъ, которое бы удовлетворяло потребности въ этимологіи, присущей, по словамъ Макса Мюллера, человѣческому духу, которое бы вело постепенно къ расширенію и углубленію лексическаго запаса учащихся, которое бы, наконецъ, въ самихъ учащихъ возбуждало и поддерживало стремленіе къ дальнѣйшему изученію родного языка не только въ сочиненіяхъ образцовыхъ писателей, но и въ памятникахъ старинной письменности изъ числа наиболѣе доступныхъ, и въ произведеніяхъ народнаго творчества, особенно цѣнныхъ со стороны языка, и даже въ живомъ обращеніи его по областямъ—изученію постоянному, серьезному и плодотворному для самой практики обученія. Если хоть наполовину правъ Ломоносовъ, открывшій въ русскомъ языкѣ «великолѣпіе испанскаго, живость французскаго, крѣпость нѣмецкаго, нѣжность итальянскаго, сверхъ того, богатство и сильную въ изображеніяхъ краткость греческаго и латинскаго языка», то такой языкъ, смѣемъ думать, заслуживаетъ изученія со стороны преподавателей языка,—изученія, какого, конечно, вовсе не требуется при обычномъ ходѣ дѣла, когда вся суть его заключается лишь въ изложеніи на русскомъ языкѣ начальныхъ свѣдѣній изъ общей грамматики, сопровождаемомъ упражненіями въ «разбирательствѣ» формъ русскаго языка.

Въ заключеніе замѣтимъ мимоходомъ, что успѣхи и по чужимъ языкамъ были бы быстрѣе и прочнѣе, если бы при обученіи имъ (но, конечно, не съ первой ступени) упражняли въ корнесловномъ анализѣ и въ группировкѣ вокабулъ по корнямъ, если бы не забы-

вали о необходимости сближенія чужихъ языковъ съ роднымъ не только въ грамматическомъ, но и лексическомъ отношеніи. Такое сближеніе, умѣренное и осторожное, но не случайное и отрывочное, принесло бы пользу и родному языку, ярче и рельефнѣе обрисовывая наиболѣе типичныя его особенности.

«Опытъ программы» является здѣсь вторымъ изданіемъ, мѣстами сокращеннымъ, мѣстами дополненнымъ. Первый разъ онъ былъ помѣщенъ въ журналѣ «Филологическія Записки» за 1881 годъ подъ заглавіемъ: «*Начатки науки о родномъ языкѣ*, опытъ программы первой ступени обученія». — При первомъ появленіи своемъ онъ не былъ обойденъ вниманіемъ и удостоился нѣсколькихъ сочувственныхъ отзывовъ [1]). Этотъ опытъ программы не былъ плодомъ кабинетнаго измышленія, а зародился и развивался на почвѣ хотя и не широкаго, но постояннаго примѣненія основныхъ его пунктовъ на практикѣ. — Мысль о практической пользѣ корнесловнаго направленія въ элементарномъ изученіи родного языка блеснула впервые тому назадъ 15 лѣтъ, когда составителю программы, преподававшему до тѣхъ поръ исключительно въ старшихъ классахъ, пришлось искуситься и въ обученіи элементарной грамматикѣ. Наблюденія надъ той печальной дѣйствительностью, гдѣ изученіе родного языка низведено было на степень орѳографической дрессировки, и знакомство съ

---

1) См. въ „Филолог. Зап.“ 1883, вып. 3-й ст. „Отзывы критики объ изд. В. П. Шереметевскаго „*Начатки науки о родномъ языкѣ* и т. д.“ А. Хованскаго. Здѣсь перепечатаны отзывы: 1) изъ „Русск. Филолог. Вѣстника“, 2) „Педагог. Хроники“ (прилож. къ ж. „Семья и Школа“), 3) „Воспитанія и Обученія“ (прилож. къ ж. „Родникъ“), 4) „Педагогич. Листка“ (прилож. къ ж. „Дѣтское Чтеніе“); кромѣ того, помѣщена замѣтка г. Иванова (И. Н.) и мнѣніе самого редактора.

См. также: „Систематич. обзоръ русской народно-учебной литературы“. Дополненіе I. Спб. 1882, стр. 28.

поучительными «Бесѣдами» академика Срезневскаго «*Объ изученіи родного языка вообще и особенно въ дѣтскомъ возрастѣ*» не остались безъ вліянія на развитіе мысли о необходимости обучать дѣтей болѣе языку, чѣмъ мертвой буквѣ. Наконецъ, двѣнадцатилѣтнее руководительство первыми шагами юныхъ практиковъ въ элементарномъ обученіи (въ Учительской семинаріи Военн. вѣдомства, нынѣ упраздненной съ августа 1885) дало возможность въ теченіе септената (1878—1884) дѣлать опыты обученія по системѣ, предлагаемой «Опытомъ программы», въ первомъ классѣ Семинарской школы на такъ называемыхъ пробныхъ урокахъ, которые давались воспитанниками семинаріи. Наблюденія надъ процессомъ и результатами этихъ пробныхъ уроковъ наглядно убѣдили въ возможности удовлетворительнаго исполненія главныхъ пунктовъ программы и въ пригодности рекомендуемыхъ ею упражненій и пріемовъ, словомъ—въ ея практичности.—На этотъ практическій характеръ программы было обращено особенное вниманіе въ одномъ изъ отзывовъ, въ которомъ, между прочимъ, сказано было слѣдующее: «Главное, что особенно драгоцѣнно и важно въ программѣ, это то, что практическая работа надъ предложенными задачами дѣйствительно можетъ благотворно дѣйствовать на учащихся, именно—будетъ развивать мыслительность ихъ и давать имъ больше свѣта къ знанію законовъ родного языка»... «Вообще можно сказать,—говорится въ томъ же отзывѣ,— что опытъ программы г. Шереметевскаго болѣе соотвѣтствуетъ современнымъ требованіямъ языкоученія».

Планъ нормальнаго урока.

Die Treue im Kleinen macht den Lehrer gross.

Kehr.

Каждый урокъ представляетъ звено въ длинной цѣпи учебнаго курса, отсюда каждый урокъ распадается на три *главные* момента. *Первый* моментъ связываетъ его съ предшествовавшимъ урокомъ и заключаетъ въ себѣ повѣрку исполненія заданнаго. *Второй* моментъ, срединный, посвящается объясненію новаго, стоящаго на очереди, вопроса. Наконецъ, *третій* моментъ, вытекающій, какъ слѣдствіе, изъ второго и въ то же время связывающій этотъ урокъ съ урокомъ, имѣющимъ за нимъ послѣдовать, содержитъ въ себѣ разъясненіе задачи для внѣкласснаго исполненія.

Всѣ три момента имѣютъ тѣсную связь между собою, какъ части одной картины. Разъ результатъ повѣрки заданнаго окажется неудовлетворительнымъ относительно большинства класса, то, само собою разумѣется, нельзя дѣлать ни шагу далѣе, а необходимо еще разъ вернуться къ прежнему вопросу. Второй моментъ обусловливаетъ содержаніе третьяго: степень усвоенія новаго большинствомъ указываетъ характеръ и объемъ внѣклассной работы. Въ силу тѣсной связи между этими тремя частями урока и такой же связи цѣлаго урока съ двумя ближайшими къ нему уроками, каждому отдѣльному моменту должно быть посвящено

столько времени, сколько требуетъ его значеніе въ общемъ ходѣ урока.

Для устраненія повтореній однѣхъ и тѣхъ же методическихъ замѣтокъ въ изложеніи конспектовъ отдѣльныхъ уроковъ, слѣдующихъ за этимъ «Планомъ», скажемъ предварительно нѣсколько словъ о содержаніи каждаго изъ трехъ моментовъ нормальнаго урока.

I. **Повѣрка задачи.** Если принять за правило, чтобы каждый урокъ по русскому языку вообще и по грамматикѣ въ особенности оставлялъ въ тетрадяхъ тотъ или другой письменный слѣдъ не только классныхъ занятій, но по возможности и внѣклассныхъ задачъ, то повѣрка письменныхъ задачъ должна производиться слѣдующимъ образомъ: 1) дѣлается бѣглый и нѣмой осмотръ тетрадей у трети или четверти класса (преимущественно у среднихъ и слабыхъ учениковъ), при этомъ никакихъ приватныхъ объясненій съ отдѣльными учащимися не должно быть, потому то мы и называемъ этотъ осмотръ нѣмымъ и бѣглымъ; 2) общая гласная повѣрка, при чемъ призываются прежде всего къ отвѣту тѣ изъ учащихся, у которыхъ при предварительномъ осмотрѣ были замѣчены болѣе важныя ошибки. По окончаніи повѣрки контролируется исправленіе указанныхъ ошибокъ и прежде всего у тѣхъ учениковъ, на которыхъ при обѣихъ повѣркахъ прежде другихъ обращено было вниманіе. При повѣркѣ какъ письменной, такъ и устной задачи попутно требуются, конечно, и теоретическія объясненія, но въ заключеніе, для окончательнаго уясненія степени усвоенія теоріи, предлагается учащимся изложить ее по возможности въ связномъ разсказѣ по даннымъ на предыдущемъ урокѣ вопросамъ.

II. **Объясненіе новаго.** Послѣ извѣстныхъ распоряженій (относительно уборки со столовъ того, что болѣе

не нужно, и приготовленія того, что понадобится въ скоромъ времени), послѣ призыва класса ко вниманію, послѣ небольшой паузы и, наконецъ, послѣ краткой переходной фразы, указывающей на отношеніе новаго къ прежнему и произносимой особымъ тономъ, приступаютъ къ тому, что составляетъ цѣль урока. Эта вторая центральная часть, въ свою очередь, подраздѣляется на отдѣльные моменты.

1. Постановка *основныхъ* примѣровъ, т.-е. постепенный анализъ каждаго изъ нихъ и выводъ изъ него того, что относится къ данному вопросу. Примѣры четко пишутся на доскѣ (если они нѣсколько сложны, то пишутся до урока); если бы имѣлись особыя грамматическія карты съ крупно напечатанными примѣрами, то онѣ, подобно географическимъ, вывѣшивались бы передъ классомъ и могли бы замѣнить писанные на доскѣ во многихъ случаяхъ, но далеко не во всѣхъ (для учителя классная доска—во всякомъ случаѣ его правая рука). Примѣры въ грамматическомъ задачникѣ, которые по указанію читаются каждымъ ученикомъ порознь по своей книжкѣ, далеко не производятъ того впечатлѣнія, не сосредоточиваютъ вниманія класса въ одномъ фокусѣ зрѣнія, какой представляетъ одно общее для всѣхъ наглядное пособіе, въ данномъ случаѣ примѣры на классной доскѣ.

2. Выводъ *теоретическаго* положенія. Послѣ того, какъ изъ всѣхъ основныхъ примѣровъ (число ихъ зависитъ отъ характера самого вопроса) подъ руководствомъ учителя и при постоянномъ участіи возможно большаго числа учениковъ сдѣланы выводы, эти частные выводы обобщаются въ опредѣленія, скрѣпляемыя терминами, которые тотчасъ же пишутся на доскѣ сверху надъ основными примѣрами.

Обобщеніе и формулированіе грамматическихъ понятій и правилъ есть дѣло исключительно учителя, и пріемы, подобные тому, при помощи котораго нѣкоторые пытаются наводить самихъ учащихся на изобрѣтеніе даже грамматическихъ терминовъ, обличаютъ непониманіе той трудности, съ какою вообще на первыхъ порахъ большинствомъ усвоиваются грамматическіе термины, эти чисто книжныя, искусственно, подчасъ очень уродливо сфабрикованныя и ужъ, конечно, не для дѣтей техническія слова и выраженія (междометіе, дѣепричастіе, названія падежей; въ этихъ послѣднихъ постоянно путаются не только начинающіе, но иногда и кончающіе). Попытки объяснять буквальное значеніе терминовъ не облегчаютъ усвоеніе ихъ, а ведутъ къ путаницѣ, потому что получается два опредѣленія одного и того же понятія, какъ, напр.: «имя существительное есть названіе предмета»; а на основаніи толкованія термина: «именемъ существительнымъ называется все то, что существуетъ». Но еще болѣе, чѣмъ усвоеніе терминовъ, затрудняетъ на первыхъ порахъ усвоеніе формулъ опредѣленій и правилъ, и, конечно, по той же причинѣ, — вслѣдствіе неизбѣжнаго книжнаго характера ихъ. Уже одно мѣстоименіе *который*, встрѣчающееся нерѣдко въ опредѣленіяхъ, видимо затрудняетъ учащихся, которые обыкновенно начинаютъ подобныя опредѣленія, заключающія въ себѣ полныя опредѣлительныя придаточныя предложенія, словами: «то, которое»; причастныя формы, сокращающія полныя придаточныя, еще менѣе, чѣмъ мѣстоименіе «который», могутъ находить себѣ мѣсто въ словарѣ живого языка дѣтей, начинающихъ грамматику. Для устраненія этого затрудненія можемъ указать на слѣдующій, вполнѣ надежный пріемъ: при первомъ знакомствѣ съ новымъ грамматическимъ понятіемъ, на первомъ урокѣ требуйте отъ учащихся усвоенія не

опредѣленія, а только термина; опредѣленіе же вы выражаете въ вашемъ вопросѣ; отвѣтомъ на этотъ вопросъ—будетъ терминъ: напримѣръ, на вопросъ—«какъ называются тѣ слова, у которыхъ основа состоитъ изъ одного корня?» всякій легко отвѣтитъ однимъ словомъ: коренными; даже требованіе полнаго отвѣта, который есть не что иное, какъ повтореніе вопроса, т.-е. опредѣленія съ прибавкой термина, не можетъ никого поставить въ такое затрудненіе, какое испытывается большинствомъ, если обращаются съ вопросомъ: «какія слова называются коренными?» Такой пріемъ, облегчающій первое знакомство съ новымъ понятіемъ, тѣмъ болѣе необходимъ, что устраняетъ ложное заключеніе о результатѣ урока: часто не только сторонніе свидѣтели, но даже сами преподаватели (конечно, начинающіе) основываютъ свое сужденіе о степени усвоенія большинствомъ новаго понятія не на основаніи хода цѣлаго урока, а, главнымъ образомъ, на томъ, насколько ученики умѣли бойко и безошибочно повторить за учителемъ опредѣленіе или правило, хотя бы оно сказано было только одинъ разъ; можно достаточно ясно для перваго раза понять суть дѣла и въ то же время не умѣть выразить это понятіе въ точной формулѣ, при чемъ, конечно, главнымъ затрудненіемъ является непривычка къ книжному способу выраженія.

Всякое обобщеніе, будетъ ли то опредѣленіе или правило, произносится учителемъ не одинъ, а два, три раза, произносится медленно и выразительно, т.-е. съ должной интонаціей и съ надлежащимъ подчеркиваніемъ всѣхъ важнѣйшихъ словъ (съ логическими удареніями).

3. *Практическія* упражненія. Послѣ разъясненія теоретическаго слѣдуютъ практическія упражненія устныя и письменныя (или только одни первыя, смотря по характеру вопроса). На новыхъ примѣрахъ на класс-

ной доскѣ (написанныхъ до урока[1]) или въ грамматическомъ задачникѣ провѣряется степень пониманія только что сообщеннаго понятія. Въ случаѣ удовлетворительнаго результата, кромѣ примѣровъ на доскѣ и въ книгѣ, даются и устные; упражненіе въ разборѣ устныхъ примѣровъ полезно въ томъ отношеніи, что болѣе напрягаетъ и вниманіе и соображеніе. Что же до требованія отъ учащихся ихъ собственныхъ примѣровъ, то въ этомъ отношеніи нужно соблюдать осторожность и переходить къ этому болѣе активному упражненію постепенно, если не хотите слышать отъ своихъ учениковъ безсодержательныхъ и нескладныхъ, механически составляемыхъ по данному шаблону образчиковъ школьнаго измышленія. Для перваго раза вполнѣ достаточно, если большинство къ готовому матеріалу сумѣетъ приложить новое свѣдѣніе и на упражненіи болѣе пассивномъ покажетъ степень пониманія. Даже ученики старшихъ классовъ часто оказываются несостоятельными относительно *своихъ* примѣровъ, какъ не хватаетъ часто у нихъ *своихъ* словъ для передачи чужой мысли и *своихъ* мыслей для изложенія въ такъ называемыхъ сочиненіяхъ.—Письменныя упражненія въ связи съ новымъ грамматическимъ понятіемъ полезны вообще, какъ средство, вносящее разнообразіе въ занятія и оживляющее классъ; но они прямо необходимы всякій разъ, когда новое грамматическое понятіе имѣетъ прямое отношеніе къ прикладной сторонѣ грамматики, къ орѳографіи. Письменныя упражненія могутъ быть общеклассныя, когда всѣ пишутъ въ своихъ тетрадяхъ, или частныя, когда отдѣльные ученики поочередно пишутъ на классной доскѣ, а

---

1) Очень удобны доски, которыя наглухо вдѣланы въ рамку, а не вращаются на вертикальной оси; на задней сторонѣ такой доски и пишутся заблаговременно всѣ примѣры для упражненій. Вообще въ классѣ должно быть не менѣе двухъ досокъ.

участіе остальныхъ выражается во внимательномъ наблюденіи за пишущимъ и исправленіи его ошибокъ. Такъ или иначе, но каждый грамматическій урокъ, овторя емъ сказанное прежде, долженъ оставлять тотъ или другой письменный слѣдъ въ ученическихъ тетрадяхъ.

4. *Сводъ*. Послѣ разъясненія теоріи, послѣ приложенія ея къ практикѣ, слѣдуетъ оглянуться назадъ на пройденный путь сообщенія новаго свѣдѣнія, хотя онъ не можетъ быть длиннымъ, и на прохожденіе его ни въ какомъ случаѣ не можетъ быть затрачено болѣе 20 минутъ; но по свойству своего ума учащіеся элементарнаго возраста всего менѣе способны сами отдавать себѣ отчетъ въ сущности того, что они дѣлали или, точнѣе, что надъ ними продѣлывали въ классѣ въ теченіе такого значительнаго (для начинающихъ грамматику) промежутка времени, какъ 20 минутъ [1]). Если приступъ къ объясненію новаго состоялъ въ указаніи отношенія этого новаго, еще неизвѣстнаго, къ старому, то теперь, когда неизвѣстное стало извѣстнымъ, слѣдуетъ окончательно дать почувствовать учащимся ту дозу знанія, какая получилась на данномъ урокѣ, подвести итогъ приросту благопріобрѣтеннаго грамматическаго капитала, начавши вопросомъ, обращеннымъ къ одному изъ болѣе способныхъ учениковъ: «На предыдущемъ урокѣ и нынче мы разсматривали

---

1) Кому покажется такое количество времени недостаточнымъ для сообщенія новаго грамматическаго свѣдѣнія, тому слѣдуетъ напомнить объ умѣренности и аккуратности, какъ двухъ драгоцѣннѣйшихъ качествахъ элементарнаго обученія вообще и обученія грамматикѣ родного языка въ особенности: плодами отъ грамматическаго древа познанія добра и зла должно питать малыхъ сихъ не иначе какъ въ гомеопатическихъ дозахъ, какихъ бы аллопатическихъ пріемовъ ни требовали программы (не боги горшки обжигаютъ, не боги и программы составляютъ, а мы же учителя).

составъ предложенія; что именно знали вы объ этомъ прежде и что узнали вы о томъ же нынче?» на который ожидается такой отвѣтъ: «Прежде мы знали, что предложеніе состоитъ изъ двухъ половинъ: предмета рѣчи и содержанія рѣчи; нынче узнали, что предметъ рѣчи состоитъ изъ подлежащаго и пояснительнаго слова, что содержаніе рѣчи состоитъ изъ сказуемаго и пояснительнаго слова». Если получится такой приблизительно отвѣтъ, то, послѣ записи въ тетрадяхъ заглавія урока и основнаго примѣра (см. объ этой записи ниже), учитель продолжаетъ ставить вопросы, исчерпывающіе теоретическое содержаніе урока, примѣрно такіе: Какое слово называется подлежащимъ? Какое слово наз. сказуемымъ? Какое слово наз. пояснительнымъ? На какіе вопросы отвѣчаетъ подлежащее?—сказуемое? На какіе—пояснительныя? (разумѣется, два-три вопроса, съ которыми пояснительныя встрѣчались въ основныхъ примѣрахъ, — не болѣе). Кстати напомнить, что вопросы прежде при частныхъ выводахъ изъ отдѣльныхъ основныхъ примѣровъ и при обобщеніи этихъ частныхъ выводовъ ставились въ иной вышеуказанной формѣ, заключающей въ себѣ опредѣленія новыхъ понятій: какъ называется главное слово предмета рѣчи?—главное слово содержанія рѣчи?—Въ этой же самой формѣ вопросы должны быть предложены и теперь при сводѣ результатовъ урока въ томъ случаѣ, если ранѣе при самомъ процессѣ добыванія этихъ результатовъ большинство затруднялось формулированіемъ опредѣленій. Примѣры къ отвѣтамъ на эти сводные вопросы ученики берутъ изъ основныхъ примѣровъ (они остаются на доскѣ до конца; для этого то, между прочимъ, и необходимы двѣ классныхъ доски). Два раза уже упомянуто было выше о необходимости письменнаго слѣда въ тетради отъ каждаго грамматическаго урока; теперь еще разъ, третій разъ,

считаемъ особенно нужнымъ обратить вниманіе на то, что при сводѣ результатовъ объясненія новаго прямо обязательна запись въ тетрадяхъ этихъ результатовъ. Запись должна быть возможно краткой и возможно тщательной и должна производиться слѣдующимъ образомъ: 1) пишется *заглавіе* урока (напр.: «о составѣ предложенія»), а на поляхъ тетради—мѣсяцъ и число; 2) списываются съ доски *термины* и одинъ или два изъ *основныхъ* примѣровъ съ подчеркиваніемъ извѣстныхъ словъ (напр., подлежащаго и сказуемаго); наконецъ, 3) списываются съ доски *сводные* вопросы, но не всѣ за разъ, а во столько пріемовъ, сколько поставлено будетъ вопросовъ; получивши удовлетворительный отвѣтъ на извѣстный вопросъ, учитель записываетъ его на доску, заставляетъ одного-двухъ учениковъ (изъ слабыхъ) громко прочесть и затѣмъ списывать. Такая запись, какъ сказано выше, обязательна на каждомъ урокѣ (какъ обязателенъ сводъ результатовъ урока); а чтобы для такой записи всегда оставалось вполнѣ достаточно времени, для этого необходимо строгое соблюденіе принципа умѣренности и аккуратности относительно объема темы для каждаго урока, особенно въ началѣ курса, когда большинство не владѣетъ еще достаточною развязностью руки для скорописи. Запись при сводѣ урока считаемъ обязательною, потому что она весьма полезна въ слѣдующихъ отношеніяхъ: 1) какъ упражненіе, замѣняющее письменное упражненіе, которое должно слѣдовать за теоретическимъ разъясненіемъ, но которое не всегда можетъ быть удобнымъ по своей сложности и по затрудненіямъ орѳографическаго свойства; 2) какъ надежное мнемоническое средство, при помощи котораго образуется достаточно прочная ассоціація между теоретическимъ понятіемъ (заглавіе урока, термины, вопросы) и примѣромъ, послужившимъ основаніемъ для

ывода теоріи,—примѣромъ, конечно, вполнѣ наглядным̀ъ по смыслу и вполнѣ правильнымъ по языку (такимъ примѣромъ, какъ гвоздемъ,—позволимъ себѣ техническое выраженіе плотниковъ,—«пришивается» къ памяти отвлеченное положеніе теоріи). Наконецъ, за цѣлый элементарный грамматическій курсъ изъ такихъ записей, какъ изъ отдѣльныхъ ячеекъ, постепенно и незамѣтно въ тетради каждаго изъ учащихся лѣпится цѣлый сотъ, складывается «своя» грамматика, очень краткая и очень наглядная; это грамматическое пособіе возникло не подъ перомъ спеціалиста, не въ тиши его кабинета, не по его единоличному замыслу и вкусу, а гласно на глазахъ и при участіи цѣлаго класса,—участіи, которое, удерживая отъ увлеченія въ сторону съ прямого пути, руководило самимъ руководителемъ и которое каждому изъ учащихся даетъ нѣкоторое право сказать себѣ: «и моя тутъ капля меду есть» (безъ малѣйшей примѣси горечи корней ученія, прибавлю отъ себя). Во всякомъ случаѣ, печатное грамматическое пособіе (будетъ ли то изложеніе правилъ, таблица, схема), какъ готовое и чужое, должно уступить въ наглядности «своему», какъ генетическому, выраставшему наглядно по днямъ, мѣсяцамъ и годамъ.—По окончаніи записи послѣднимъ актомъ свода урока является устное упражненіе, окончательно скрѣпляющее теоретическія свѣдѣнія,—упражненіе въ связномъ изложеніи этихъ свѣдѣній по только что записаннымъ въ тетрадяхъ вопросамъ, словомъ, упражненіе въ грамматическомъ разсказѣ (такимъ же разсказомъ заканчивался и первый моментъ урока, повѣрка задачи—см. выше). Разсказъ ведется такимъ порядкомъ: ученикъ (изъ среднихъ), читая про себя по тетрадкѣ одинъ за другимъ вопросы (они—то же для него, что ноты для пѣвца), говоритъ вслухъ отвѣты, связывая ихъ въ случаѣ надобности и не безъ помощи учителя

краткими словами и выраженіями; затѣмъ ученикъ изъ хорошихъ излагаетъ то же самое, но уже безъ гетрадки. Кстати замѣтить, что ученики послабѣе также призываются къ участію при сводѣ урока, но ранѣе, когда во время записи вопросовъ требуется отвѣтъ на какой-либо отдѣльный вопросъ.

Можно предвидѣть возраженіе со стороны тѣхъ, которые возлагаютъ такія великія надежды на мертвую букву учебника въ дѣлѣ усвоенія теоріи, что требуютъ буквальнаго заучиванія этой теоріи по книжкѣ, невзирая даже на провизуарный характеръ изложенія грамматическихъ опредѣленій и правилъ, имѣющихъ лишь временное значеніе и обреченныхъ на забвеніе въ систематическомъ курсѣ. Возраженіе это будетъ приблизительно такое: «Для начинающихъ грамматику мало однихъ вопросовъ для того, чтобы усвоить теорію; не имѣя подъ руками ни въ тетрадкѣ, ни въ книжкѣ отвѣтовъ на эти вопросы, большинство на слѣдующій же урокъ (черезъ день, два) явятся младенцами, совершенно неповинными въ этой теоріи, такъ что учителю придется опять начинать «сказку про бѣлаго бычка». Смѣемъ, на основаніи опыта, увѣрить, что при малой дозѣ теоріи, отмѣренной для урока, при обстоятельной разработкѣ ея въ классѣ, при вопросахъ, заключающихъ въ себѣ и самыя опредѣленія маломальски затруднительныя, при основныхъ примѣрахъ, записанныхъ въ тетрадку, при внѣклассной задачѣ, представляющей лишь повтореніе классныхъ упражненій и притомъ на примѣрахъ болѣе легкихъ, полнаго забвенія теоріи, если только суть ея понята была въ классѣ, не бываетъ. Что отвѣты на вопросы даются на слѣдующемъ урокѣ большинствомъ безъ той бойкости и развязности, какою отличается обыкновенно отчитыванье всего, заученнаго по книгѣ, то отрицать того никто не будетъ. Но дѣло въ томъ, что бойкость

отвѣта нерѣдко прямо пропорціональна безсознательности его; ибо мертвая буква учебника, облегчая, несомнѣнно, усвоеніе съ внѣшней стороны, со стороны языка, убиваетъ то живое начало осмысленности, которое дается въ классѣ живымъ словомъ учащаго и самихъ учащихся. Пусть иной и забудетъ часть теоріи (полнаго забвенія — повторяю, не бываетъ, кромѣ случаевъ, такъ сказать, патологическихъ, неизбѣжныхъ и при учебникѣ), но забудетъ онъ, конечно, часть менѣе существенную, если въ то же время исполнитъ удовлетворительно задачу. Практическій навыкъ безъ всякой теоріи имѣетъ смыслъ, но теорія безъ умѣнья приложить ея къ практикѣ ровно ничего не стоитъ. Нельзя также не указать на преимущество вопросовъ, только до извѣстной степени подсказывающихъ отвѣты, передъ совершенно готовымъ изложеніемъ теоріи въ книжкѣ, въ томъ отношеніи, что они даютъ возможность упражнять въ связномъ изложеніи теоріи и притомъ въ болѣе полной формѣ (при первомъ знакомствѣ) и въ болѣе сокращенной (при повтореніи) [1]). Если же теорія вообще трудна, то лучше какъ можно позднѣе начинать обученіе грамматикѣ, чѣмъ навязывать, главнымъ образомъ, памяти усвоеніе грамматической теоріи, благо — ребячья память, что мѣшокъ: что положатъ, то и несетъ. Наконецъ, пора бы, кажется, отрѣшиться отъ слѣпого уваженія къ элементарной грамматикѣ, какъ катихизису языкоученія, а взглянуть на нее попроще, какъ на справочное пособіе, наравнѣ съ словаремъ. По нашему крайнему разумѣнію, для элементарнаго обученія родному языку нуженъ только грамматическій задачникъ да еще словарь, но, конечно, не такой, какой требуется при изученіи чужого языка.

---

1) См. „Слово въ защиту живого слова“. Владимира Шереметевскаго, стр. 106—109.

Теоріи грамматической и безъ того не оберешься, если собрать всѣ правила съ ихъ исключеніями по всѣмъ языкамъ, изучаемымъ въ средней школѣ.

III. **Задача.** Прежде всего надо замѣтить, что объясненіе задачи должно быть заблаговременно: нерѣдко вслѣдствіе неумѣнья распорядиться, какъ слѣдуетъ, класснымъ временемъ происходитъ то, что контролированіе учащихся (особенно если классъ многочисленъ), такъ назыв. спрашиваніе уроковъ поглощаетъ большую часть класснаго времени, такъ что на объясненіе новаго остается значительно меньшая часть; для задачи же внѣклассной работы удѣляется лишь двѣ-три минуты, а случается и такъ, что разъясненіе задаваемаго заканчивается подъ аккомпанименть звонка и шума, имъ неизбѣжно вызываемаго. Подобную нераспорядительность нельзя не вмѣнить въ тяжкій грѣхъ учащему, тѣмъ болѣе, что на слѣдующемъ урокѣ приходится расплачиваться за него учащимся. Объясненіе задачи идетъ слѣдующимъ порядкомъ: 1) предлагается запомнить теорію при помощи записанныхъ вопросовъ и выучить наизусть основные примѣры для скрѣпы теоріи; 2) указывается въ грамматическомъ задачникѣ матеріалъ для практическихъ упражненій, какъ письменныхъ, такъ и устныхъ.

Относительно письменныхъ упражненій нужно соблюдать крайнюю осторожность и отнюдь не задавать такихъ, которыя неизбѣжно плодятъ орѳографическія ошибки и притомъ, при низкомъ уровнѣ грамотности, весьма разнообразныя; такія ошибки нельзя ни предупредить, ни исправить. Объяснили, напр., различіе между именами существительными—нарицательными и собственными, и сейчасъ же, на первомъ урокѣ, забывая о томъ, что всякое новое понятіе не можетъ сразу войти въ глубь сознанія, оставаясь на первыхъ порахъ лишь на поверхности его, забывая также и о томъ

различіи, какое представляютъ упражненія на данномъ готовомъ матеріалѣ (упражненія пассивныя) и упражненія, требующія изобрѣсти, придумать свой матеріалъ (упражненія активныя),—задаютъ придумать свои примѣры: 10 на существительныя нарицательныя и столько же на собственныя и написать ихъ въ тетрадяхъ. Положимъ, въ классѣ 30 учениковъ; если бы задача была всѣми исполнена въ точности, то получилось бы 600 словъ; но такъ какъ точнаго исполненія въ отношеніи количественномъ ни въ какомъ классѣ ни по какому предмету никогда не бываетъ и быть не можетъ, то количество словъ слѣдуетъ сократить примѣрно до 400; допустимъ, что половина этого числа примѣровъ написана безъ ошибокъ; остальныя же 200 словъ будутъ представлять крайне пеструю смѣсь ошибокъ, между которыми, по крайней мѣрѣ, четвертая доля будетъ представлять страшное разнообразіе, соотвѣтствующее различнымъ примѣрамъ у отдѣльныхъ учениковъ, не поддающееся никакому обобщенію, а, слѣдовательно, и классному исправленію; но и въ остальныхъ трехъ четвертяхъ примѣровъ, общихъ у цѣлаго класса, не можетъ быть однообразія въ ошибкахъ, за исключеніемъ развѣ того случая, который на первыхъ порахъ непремѣнно долженъ сбивать съ толку большинство учащихся, именно относительно существительныхъ, которыя по своему происхожденію являются собственными, а по значенію—нарицательными, напр., Франція и французъ, Пруссія и пруссакъ, Болгарія и болгаринъ; у многихъ будетъ написано на основаніи этимологическаго чутья: Французъ, Пруссакъ, Болгаринъ (какъ писалось всѣми лѣтъ 50, 40 тому назадъ) [1]).

---

[1]) Даска, ланпа, сорай, чисы, лошка, мячигъ, карзинка, обрысъ зероколо, пепероса—вотъ образчики „своихъ“ примѣровъ на неодушевленные предметы изъ тетради ученика приготовительнаго класса; а

Ни этого затрудненія (какъ писать французъ или Француз), ни разнообразнаго безобразія вообще не будетъ, если изобрѣтеніе своихъ примѣровъ будетъ замѣнено болѣе пассивнымъ, но вполнѣ достаточнымъ для перваго раза упражненіемъ — списываньемъ по группамъ существительныхъ—нарицательныхъ и собственныхъ изъ задачника, гдѣ они нарочно перетасованы, для того, чтобы списыванье не было механическимъ копированіемъ. Преждевременныя внѣклассныя письменныя упражненія, не принося никакой пользы для уясненія и закрѣпленія новыхъ теоретическихъ свѣдѣній, что безъ всякаго ущерба орѳографіи достигается при помощи устныхъ упражненій, страшно вредятъ и безъ того трудному дѣлу развитія навыка въ правильномъ письмѣ, пріучая глазъ къ безобразнымъ начертаніямъ.

3) Послѣ того, какъ два-три ученика изъ среднихъ повторятъ, въ чемъ должна состоять внѣклассная работа, послѣ того, какъ ученики сами попытаются придумать заглавіе для письменной задачи, вызывается къ доскѣ ученикъ послабѣе, и ему предлагается сдѣлать пробу исполненія и прежде всего письменной задачи; другіе ученики призываются къ содѣйствію въ случаѣ затрудненія. При этой пробѣ напоминаются всѣ мелочныя требованія относительно внѣшней стороны исполненія задачъ, какія вообще установлены, и новыя, какія потребовались для новой задачи и были передъ тѣмъ указаны при объясненіи ея. Требованія вообще относительно внѣшней стороны касаются, начиная съ помѣтки числа, когда исполнялось заданное, того, какъ писать (или списывать)—столбцами или сплошь въ строкахъ, какъ писать заглавія надъ груп-

---

вотъ и образчикъ письменнаго грамматическаго разбора: рѣбенокъ при оду му ро иди чес (безъ всякихъ точекъ), что должно означать: предмѣтъ одушевленный мужескаго рода единственнаго числа.

пами отдѣльныхъ словъ, что и какъ подчеркивать, что и гдѣ надписывать и т. п. Все дѣло элементарнаго обученія маленькихъ людей слагается изъ мелочей; изъ этихъ мелочей незамѣтно закладывается тотъ прочный фундаментъ хорошихъ навыковъ и прочнаго умѣнья,—фундаментъ, безъ котораго все зданіе средняго образованія будетъ и шатко, и валко, и на сторону. Всякому элементарному учителю слѣдуетъ «на стѣнкѣ зарубить» поставленное эпиграфомъ изреченіе Кера: «die Treue im Kleinen macht den Lehrer gross» (выдержка въ маломъ дѣлаетъ учителя великимъ). Послѣ пробы исполненія учитель еще разъ вкратцѣ повторяетъ, что именно задано, и пишетъ на доскѣ заглавіе задачи, которое списывается классомъ. Проба исполненія, скажемъ въ заключеніе, ясно покажетъ учителю, насколько удобоисполнима задача для цѣлаго класса вообще и для учащихся послабѣе въ частности (совершенно слабые въ классѣ явленіе—ненормальное), и сообразно съ этими наблюденіями, твердо помня, что лишь посильная работа можетъ быть полезною, прямо самъ разрѣшаетъ тѣмъ, кто затруднится исполненіемъ всей задачи въ количественномъ отношеніи, исполнить половину ея, но удовлетворительно въ качественномъ отношеніи. Соразмѣряя количество работы съ силами различныхъ группъ класса, учитель устраняетъ въ значительной степени то нравственное зло, которое, къ сожалѣнію, такъ рано зарождается и такъ быстро укореняется въ любой школѣ, выражаясь въ недобросовѣстномъ отношеніи учащихся къ своимъ работамъ; въ такомъ отношеніи къ дѣлу учащіеся на первыхъ порахъ всего менѣе повинны. Наблюденіе за внѣклассными исполненіемъ заданнаго учащимися элементарныхъ классовъ въ большинствѣ случаевъ показываетъ, что небрежное исполненіе или пользованье чужимъ трудомъ вызывается не закоснѣлою лѣнью, а непомѣр-

нымъ количествомъ задаваемаго. Благодаря именно послѣднему обстоятельству, значительный процентъ лѣнтяевъ плодитъ сама школа постепенно, начиная съ самаго элементарнаго класса, и затѣмъ безжалостно выбрасываетъ ихъ за бортъ задолго до конца курса, когда истощитъ всѣ свои нехитрыя карательныя средства для ихъ исправленія. Давайте всегда и всѣмъ посильную работу, но, чѣмъ она посильнѣе, тѣмъ строже взыскивайте за небрежное исполненіе вообще и за обманъ въ особенности. Упомянувши о необходимости взысканія, притомъ строгаго, нельзя не напомнить и о томъ, чтобы мѣры взысканія были нѣсколько болѣе педагогическаго характера, чѣмъ обычное наложеніе клеймъ, именуемыхъ баллами,—мѣра, породившая злой недугъ *баллопромышленности*. Педагогъ-учитель долженъ быть въ то же время и педагогомъ-воспитателемъ.

Вотъ планъ нормальнаго урока въ его главныхъ чертахъ и нѣкоторыхъ деталяхъ,—урока, представляющаго какой-либо одинъ новый шагъ на длинномъ пути грамматическаго курса родного языка. Само собою разумѣется, планъ урока, который имѣетъ исключительно практическій характеръ и на которомъ не сообщается никакого теоретическаго свѣдѣнія, а также и планъ урока, который имѣетъ цѣлью повтореніе теоріи извѣстнаго отдѣла, притомъ или повтореніе репетиціоннаго характера, т.-е. безъ предварительной внѣклассной подготовки, или повтореніе экзаминаціоннаго характера, т.-е. съ подготовкой — планы всѣхъ такихъ уроковъ должны уклоняться болѣе или менѣе отъ плана урока, который мы назвали нормальнымъ, понимая слово «норму» въ значеніи образчика, единицы мѣры и отнюдь не считая другіе вышеуказанные уроки чѣмъ то ненормальнымъ или экстраординарнымъ.

Три урока въ конспектахъ объ этимологическомъ составѣ слова.

Учите заглядывать въ душу родного слова.

Магеръ.

Этимъ урокамъ о составѣ слова предшествовало изученіе состава предложенія, притомъ прямо въ его распространенной формѣ, между тѣмъ какъ обыкновенно начинаютъ съ предложенія въ простѣйшей его формѣ, состоящаго только изъ двухъ главныхъ членовъ. Составъ предложенія разсматривался прежде всего со стороны логической, по которой всѣ части предложенія группировались на двѣ половины. Далѣе, обѣ половины расчленялись на ихъ обычные синтаксическіе члены. Наконецъ, обращено было вниманіе и на формальную сторону, на тѣ грамматическія средства, которыя служатъ для соединенія отдѣльныхъ словъ въ предложенія,—средства какъ этимологическія (измѣненіе формы слова, т.-е. измѣненіе окончанія, какъ главное средство, и связки, т.-е. предлоги, какъ вспомогательное средство), такъ и синтаксическія (порядокъ словъ). Неизбѣжнымъ слѣдствіемъ своеобразнаго метода изученія состава предложенія явились и своеобразныя опредѣленія какъ самого предложенія, такъ и его членовъ; даже оказалась надобность (конечно, лишь временная) въ терминѣ *связка* съ совершенно новымъ небывалымъ значеніемъ (см. Программу).—Главная же особенность такого хода дѣла заключается въ томъ,

что, безъ всякой натяжки, совершенно естественнымъ образомъ, постепенно изучая составъ предложенія, подошли къ вопросу о составѣ слова.

Нѣсколько уроковъ, предшествовавшихъ тому, конспектъ котораго слѣдуетъ ниже, посвящены были повторенію о составѣ предложенія,—повторенію, необходимому всякій разъ, когда извѣстный отдѣлъ курса является законченнымъ. Повтореніе состояло, какъ то подобаетъ въ элементарномъ обученіи языку, главнымъ образомъ, изъ практическихъ упражненій—устныхъ и и письменныхъ, но въ то же время былъ подведенъ (по вопросамъ и въ связномъ разсказѣ см. Планъ нормальнаго урока) итогъ и теоретической сторонѣ вопроса о составѣ предложенія въ объемѣ, указанномъ Программой.

Теперь представимъ три конспекта уроковъ объ *этимологическомъ составѣ слова.*

КОНСПЕКТЪ УРОКА № 1.

ПЕРВАЯ СТУПЕНЬ ВЪ ИЗУЧЕНІИ СОСТАВА СЛОВА:

ОКОНЧАНІЕ И ОСНОВА.

Цѣль урока—разъяснить слѣдующіе вопросы:

1. На какія двѣ части распадается слово?
2. Какая часть слова будетъ окончаніемъ?
3. Какая часть слова—основою?
4. Какъ узнать окончаніе?

Ходъ урока.

I. **Повѣрка задачи.** Задано было окончательное усвоеніе теоріи состава предложенія. При повѣркѣ главное вниманіе обращается на тотъ вопросъ, который стоитъ въ тѣсной связи съ темой этого урока и

служитъ естественнымъ переходомъ къ разъясненію этой темы,—вопросъ: чѣмъ связываются отдѣльныя слова въ предложеніе? отвѣтомъ на который будетъ: отдѣльныя слова связываются въ предложеніе измѣненіемъ своей формы, измѣненіемъ своихъ окончаній. Хотя по такому отвѣту можно заключить, что учащіеся уже имѣютъ понятіе объ окончаніи, но это понятіе не отличается точностью: недостаетъ еще опредѣленія этого понятія.

II. Объясненіе новаго.

Переходный вопросъ: Чтобы связать слова въ предложеніе, нужно измѣненіе формы словъ, именно: измѣненіе конечной части или окончанія—это вы знаете; но знаете ли вы, какая же часть будетъ окончаніемъ (одинъ послѣдній слогъ, или два, или болѣе)?—Нѣтъ, не знаемъ.—Такъ вотъ нынче и разсмотримъ поточнѣе, какая именно часть будетъ окончаніемъ.

Основные примѣры (на доскѣ).

Поймалъ старый рыбакъ въ синемъ морѣ золотую рыбку. Вотъ проситъ золотая рыбка стараго рыбака дать ей свободу. Не нужно было долго просить старика. Сказалъ онъ рыбкѣ ласковое слово и отпустилъ ее въ синее море. Простился старикъ съ рыбкою и пошелъ къ своей старухѣ разсказать о золотой рыбкѣ. Золотыя рыбки никогда прежде не попадались старику въ сѣти.

Прочитайте про себя внимательно, а потомъ кто-нибудь прочитаетъ вслухъ то слово, которое чаще другихъ повторяется здѣсь и притомъ во всѣхъ его формахъ. — Исполненіе этого требованія никогда не встрѣчаетъ ни малѣйшаго затрудненія.

Теперь читайте медленно во всѣхъ формахъ этого слова ту часть, которая измѣняется!—По мѣрѣ того,

какъ произносится учениками эти части, учитель пишетъ ихъ одну за другою столбцомъ на другой классной доскѣ ближе къ правому борту.

Прочитайте во всѣхъ формахъ этого слова тѣ части, которыя остались послѣ отдѣленія измѣняющейся части. А каковы эти части? — Онѣ не измѣняются, одинаковы.—Учитель пишетъ часть *рыбк* ближе къ лѣвому борту столбцомъ параллельно первому столько разъ, сколько частей измѣняющихся.

Итакъ, слово «рыбка» во всѣхъ своихъ формахъ (а сколько ихъ здѣсь?—пять) распалась на какія двѣ части?—«Одинаковую и различную, измѣнчивую».

Примѣчаніе. Такъ приблизительно отвѣтятъ ученики; но это нисколько не мѣшаетъ учителю самому поправить отвѣтъ («т.-е. часть неизмѣнную и часть измѣняющуюся»), вмѣсто того, чтобы, какъ обыкновенно поступаютъ практиканты, при помощи новыхъ наводящихъ вопросовъ настойчиво добиваться болѣе точныхъ выраженій; въ подобныхъ случаяхъ наводящіе вопросы не столько наводятъ на желанный отвѣтъ, сколько отводятъ далеко въ сторону и окончательно ставятъ въ тупикъ ученика (особенно, если практикантъ, что также бываетъ нерѣдко, будетъ осаждать вопросами, хотя и съ благимъ желаніемъ вразумить именно менѣе понятливаго, все одного и того же ученика); ученикъ, чувствующій самъ, что онъ понялъ, въ чемъ дѣло, не можетъ взять въ толкъ, чего именно требуетъ учитель; а учитель требуетъ ни болѣе, ни менѣе, какъ точнаго способа выраженія, т.-е. того, чего еще у полусловесныхъ существъ и быть не можетъ.

Учитель, поправивши ученику отвѣтъ и предпославши замѣчаніе («такъ какъ первая часть слова одна и та же, то можно написать ее одинъ разъ»), *можетъ*, для большей наглядности, стереть съ доски

пять разъ написанное *рыбк*, за исключеніемъ средняго 3-го, провести отъ него длинную черту до столбца окончаній и обвести этотъ столбецъ слѣва скобкою.

Далѣе даются сразу оба опредѣленія: 1) часть слова *измѣняющаяся* (или *перемѣнная*, но что-нибудь одно изъ двухъ; нерѣдко вводимыя въ опредѣленія, яко бы для ясности, два синонимическія слова обыкновенно только сбиваютъ съ толку учениковъ, для которыхъ различные оттѣнки въ значеніи синонимовъ пока еще не существуютъ) называется *окончаніемъ*; 2) *неизмѣнная* часть слова называется *основою*. Подчеркнутыя здѣсь въ опредѣленіяхъ слова подчеркиваются и голосомъ учителя; слово «называется» въ обоихъ случаяхъ отдѣляется отъ терминовъ чувствительною паузою.

На доскѣ сверху, слѣва надписывается терминъ *основа*, справа—*окончаніе* и на доскѣ получается окончательно слѣдующая схема:

Основа.	*Окончаніе.*
р ы б к	у а ою ѣ и

Опредѣленія повторяются затѣмъ учениками два-три раза, не болѣе, при чемъ отнюдь не забываются и ученики послабѣе, отъ которыхъ требуются не опредѣленія, а термины (см. Планъ нормальнаго урока).

Примѣчаніе. Практиканты нерѣдко злоупотребляютъ повтореніемъ опредѣленій и при удачѣ и при неудачѣ; въ первомъ случаѣ, чтобы продлить удовольствіе, во второмъ—чтобы помочь горю, которое могло бы быть устранено повтореніемъ объясненія, а не формулы опредѣленія. Самыя опредѣленія, пройдя слишкомъ много разъ сквозь уста учащихся, подъ конецъ вы-

дыхаются, и усвоеніе понятія становится механическимъ, ничѣмъ не отличающимся отъ заучиванья по книжкѣ.

Упражненіе. При разсмотрѣніи подобныхъ вопросовъ, какъ составъ слова, удобнѣе и нужнѣе упражненія *письменныя*, и притомъ на классной доскѣ (въ тетрадяхъ они удобнѣе вообще на урокахъ, посвященныхъ исключительно практикѣ). Предлагается указать въ основныхъ примѣрахъ другія слова, которыя повторяются; такъ какъ термины трехъ знаменательныхъ разрядовъ словъ (для избѣжанія описательныхъ выраженій, какъ, напр.: слово, означающее предметъ, и т. п.) уже давно знакомы учащимся (см. Программу: Переходъ къ грамматикѣ), то называются прямо существительныя (рыбакъ, рыбака, морѣ, море, старика, старикъ, старику), потомъ прилагательныя (старый, стараго, синемъ, синее, золотую, золотая, золотой, золотыя), наконецъ, глаголы (просить, просить).

Вызывается къ доскѣ поочередно возможно большее число учениковъ (среднихъ и слабѣе), сначала для отдѣленія окончанія отъ основы въ существительныхъ, какъ скоро они будутъ прочитаны съ доски: при этомъ до разложенія требуется сказать вопросъ, на который отвѣчаетъ каждая данная форма слова, и ея синтаксическое названіе. Такимъ же образомъ поступаютъ съ формами и прилагательныхъ и глаголовъ.—Затѣмъ упражняются въ отдѣленіи окончаній въ отрывочныхъ примѣрахъ существительнныхъ, прилагательныхъ и отчасти глаголовъ (глаголы представляютъ нѣкоторыя затрудненія, благодаря измѣняемости основы въ различныхъ формахъ). Для того, чтобы узнать окончаніе, предлагается измѣнить заглавную (прямую) форму даннаго слова по какому-либо изъ вопросовъ, на которые отвѣчаютъ пояснительныя слова въ основныхъ примѣрахъ. Существительныя даются

вмѣстѣ съ прилагательными, напр., молодой пастухъ, бумажный змѣй, сѣрая пыль, длинная линія (съ кѣмъ? съ молодымъ пастухомъ, о чемъ? о длинной линіи) и т. п. — Относительно глаголовъ (тоже въ заглавной формѣ, т.-е. неопредѣл. накл.) и притомъ 2-го спряженія только съ примѣтою *и*, напр.: любить, твердить, молить,—предлагается придумать предложеніе, въ которомъ бы данный глаголъ былъ сказуемымъ на вопросъ: *что дѣлаетъ?* (медвѣдь любитъ медъ, ученикъ твердитъ урокъ, крестьянинъ молитъ Бога объ урожаѣ). Изъ глаголовъ же 1-го спряженія берутся только съ примѣтами *а* и *ѣ* и притомъ съ основами неравносложными въ неопредѣл. накл. и наст. вр. (во всѣхъ лицахъ, кромѣ 1-го ед. ч. и 3-го мн. ч.), напр.: работа-ть (работае-тъ), кончать, помогать, кушать, слушать, умѣть, жалѣть, старѣть, сѣдѣть; но для сказуемаго берется глагольн. форма уже не на вопросъ: что дѣлаетъ? а и на вопросъ: *что дѣлаютъ?* (хозяйскую хлѣбъ-соль кушаютъ и хозяйскую рѣчь слушаютъ). Относительно такихъ глаголовъ удобна также и повелительн. форма на вопросъ: *что дѣлай?* (работа-ть, работа-й; умѣй жалѣть, умѣй и помогать).—Глаголы съ примѣтами *ива* и *ыва* тоже могутъ служить матеріаломъ.—Въ заключеніе упражненій и на основаніи ихъ выводится отвѣтъ на вопросъ: какъ узнается окончаніе? именно: окончаніе узнается при помощи измѣненія формы слова по вопросу.

Послѣ свода и записи всего, относящагося къ разъясненному новому вопросу (см. Планъ нормальнаго урока), переходимъ къ объясненію задачи.

Задача. Устная: 1) умѣть давать отвѣты на 4 вопроса (см. выше: цѣль урока) и отдѣльно на каждый и въ связномъ разсказѣ (отдѣльные отвѣты обязательны, связный разсказъ желателенъ); изъ основныхъ примѣровъ выучить наизусть только два пер-

выя предложенія; 2) въ статьѣ Задачника (см. ниже) обратить вниманіе на существительныя (ихъ всего шесть), которыя встрѣчаются по одному разу, и приготовиться отдѣлять въ нихъ окончаніе; то же самое сдѣлать и съ шестью прилагательными. То, что приготовляется устно, въ классѣ пишется на доскѣ.

Письменная: существительныя, которыя повторяются въ той же статьѣ нѣсколько разъ, выписать въ тетради во всѣхъ ихъ различныхъ формахъ съ отдѣленіемъ окончанія отъ основы такъ, какъ это было сдѣлано въ классѣ въ первый разъ съ сущ. «рыбка» на доскѣ, съ постановкой передъ каждой формою вопроса, на который она отвѣчаетъ. Для пробы исполненія учитель читаетъ такой разсказъ:

> Подружилась лиса съ журавлемъ. У лисы былъ званый обѣдъ. Журавль пришелъ къ лисѣ въ гости, а потомъ и самъ угощалъ лису. Дружба журавля съ лисою скоро разстроилась.

Такъ какъ окончанія существительныхъ здѣсь ударяемыя, то нѣтъ надобности писать прочитанное; вызванный къ доскѣ ученикъ по слуху отдѣляетъ окончанія и пишетъ подъ стоящими на доскѣ заголовками:

Основа.	*Окончаніе.*
кто? лис	а
(у) кого? лис	ы
(къ) кому? лис	ѣ и т. д.

Для внѣклассной письменной задачи можетъ служить слѣдующая статья:

> На зеленомъ скатѣ горы стоялъ сѣренькій домикъ. Далеко была видна красная крыша домика. По крутой горѣ вела къ домику узкая тропинка. Передъ домикомъ ярко пестрѣлъ небольшой цвѣтникъ. Бабушка со внучкою жила въ домикѣ.

Можно взять и другую статью, составляющую продолженіе первой и заключающую въ себѣ болѣе повторяющихся словъ (различныхъ формъ одного и того же слова):

Одно окно въ домикѣ было открыто. У окна сидѣла старушка въ очкахъ. Подъ окномъ въ цвѣтникѣ распустилась махровая гвоздика. Мальчикъ нарвалъ цвѣтовъ и подошелъ къ окну. Скоро показалась въ окнѣ дѣвочка. Въ рукахъ у дѣвочки была деревянная кукла. Мальчикъ подалъ дѣвочкѣ букетъ. Цвѣты очень обрадовали дѣвочку. Она выбѣжала изъ домика, и мальчикъ съ дѣвочкою стали играть цвѣтами.

Принимая во вниманіе интересъ дѣтей къ загадкамъ, можно предложить для устной задачи и загадку, напр.: «основа соснова, утокъ соломенный» съ тѣмъ, чтобы: 1) подумали о томъ, гдѣ еще, кромѣ слова, бываетъ *основа* и что такое *утокъ*, 2) если окажется, что знаютъ то и другое, то попытались разгадать загадку и, наконецъ, 3) отдѣлили окончаніе во всѣхъ словахъ, кромѣ третьяго (утокъ).

Примѣчаніе. При изученіи состава слова нужно быть крайне осмотрительнымъ и предусмотрительнымъ. Слово *утокъ* (у-ток-ъ) теряетъ въ косвенныхъ форм. коренной гласный звукъ (у-тк-а), слѣдов., тотъ учащійся, кому это слово знакомо, раздѣлитъ его такъ: ут-окъ (чего? ут-ка). Правда, обязанность быть всегда настороже не изъ легкихъ, но зато, по вѣрному замѣчанію гр. Л. Толстого, чѣмъ труднѣе учителю, тѣмъ легче ученику. Оттого то и боятся такъ элементарнаго изученія состава словъ, что оно требуетъ со стороны учителя большаго труда, чѣмъ обычное «разбирательство»: разгрызть орѣхъ гораздо труднѣе, чѣмъ разглядывать его въ скорлупѣ.

Теорія. Ради удобства, отвѣты на вопросы, выставляемые въ началѣ цѣлью урока и нѣсколько заслоняемые въ срединѣ подробностями изложенія, здѣсь въ концѣ конспекта сводятся вмѣстѣ.

1. Слово распадается на *окончаніе* и *основу*.

2. *Измѣняющаяся* часть слова будетъ *окончаніемъ*.

3. *Неизмѣнная* часть слова—*основою*.

4. Чтобы *узнать* въ словѣ окончаніе, нужно *измѣнить* слово по вопросу.

Примѣчаніе. Слова, подчеркнутыя здѣсь, *подчеркиваются* голосомъ.

Скоро сказка сказывается, да не скоро дѣло дѣлается, замѣтятъ одни, по поводу этого перваго конспекта, предлагающаго, по ихъ мнѣнію, слишкомъ много дѣла для одного урока; другіе упрекнутъ въ излишнемъ стараніи все разжевывать. Но 1) это — конспектъ только примѣрнаго урока, слѣдовательно, на практикѣ, при соблюденіи хода урока вообще и отдѣльныхъ пріемовъ въ частности, объемъ и теоріи, и упражненій, и задачи можетъ измѣняться согласно съ мѣстнымъ и временными условіями, а также и съ основнымъ правиломъ: лучше мало, чѣмъ слишкомъ много; 2) примѣрный урокъ долженъ представлять какъ бы картину, въ которой должны быть и мелочныя подробности, въ особенности тогда, когда темою урока является вопросъ, которому обыкновенно не дается мѣста на первой ступени элементарнаго курса, несмотря на необходимость и доступность подобныхъ вопросовъ, какъ этимологическій составъ слова.

Теперь необходимо предпослать предостереженіе, прежде чѣмъ перейти ко второму уроку, представляющему второй шагъ на пути изученія состава слова,— пути длинномъ, если только это изученіе не является мимолетнымъ видѣніемъ гдѣ-нибудь во второмъ или третьемъ классѣ и не исчезаетъ затѣмъ навсегда, вмѣ-

сто того, чтобы непрерывно проходить черезъ весь курсъ средней школы, развивая вширь и вглубь, умѣнье и привычку при помощи этимологическаго вскрытія «заглядывать въ душу» родного слова. Необходимо поставить на видъ опасность испортить, если не все, то половину дѣла, когда не будетъ положено ему хорошаго начала. Хорошее же начало, какъ и все дѣло съ его вѣнцомъ, прежде всего зависитъ отъ той выдержки (Ausdauer), которою такъ сильны нѣмцы. Такъ, если въ данномъ случаѣ, основываясь на теоріи, по которой на первой ступени въ связи съ синтаксической ролью окончаній (флексій) въ составѣ слова различаются лишь двѣ составныя части: окончаніе и основа, а второю ступенью изученія является разсмотрѣніе частей основы (см. Программу), поспѣшатъ на практикѣ послѣ урока (конспектъ № 1) перейти слишкомъ скоро, напримѣръ, черезъ урокъ или два, и къ стоящему на очереди вопросу о составѣ основы, то въ большинствѣ головъ учащихся останутся лишь слабые, легко вывѣтривающіеся слѣды теоріи, въ сущности очень несложной. И не въ теоріи сила; прочность перваго знакомства зависитъ отъ достаточнаго количества упражненій, закладывающихъ фундаментъ для умѣнья и привычки. Нужно время 1) для того, чтобы привыкли начинать разложеніе слова съ отдѣленія окончанія; 2) для того, чтобы умѣли безъ большого труда и безъ грубыхъ ошибокъ узнавать окончаніе (съ этою цѣлью, кромѣ уже извѣстныхъ вопросовъ, за-главныхъ формъ и формъ поясните льныхъ словъ, даютъ первое понятіе о числѣ и о родѣ существит. и прилагательныхъ попутно съ практическими упражненіями въ отдѣленіи окончаній отъ основы); наконецъ, 3) нужно время для того, чтобы постоянныя письменныя этимологическія упражненія, будучи въ то же время орѳографическими, могли содѣйствовать разви-

тію памяти зрѣнія. Отдѣльныхъ спеціально-орѳографи-ческихъ упражненій (даже въ видѣ модной игры въ орѳографическія жмурки, извѣстной болѣе подъ именемъ «нѣмыхъ диктантовъ») въ сущности быть не можетъ, потому что не можетъ быть такихъ орѳографическихъ вопросовъ, которые не были бы прежде всего вопросами этимологическими (такіе же никого не затрудняющіе пустяки, какъ большую букву послѣ точки да *і* передъ гласной буквой позволительно исключить изъ области этимологіи) [1]). Упражненія въ отдѣленіи окончаній отъ основы могутъ быть особенно полезны для основанія навыка вѣрно и скоро отличать окончаніе при письмѣ, навыка при существованіи котораго немыслимы бы были въ старшихъ классахъ такія банальныя ошибки, какъ отсутствіе *ь* въ неопредѣленномъ наклоненіи глаголовъ, сложенныхъ съ мѣст. *ся*, которое всѣми преспокойно считается за настоящее окончаніе. Упражненія эти могутъ состоять: 1) въ списываньѣ цѣлыхъ предложеній (пословицъ, загадокъ и др.) съ попутнымъ отдѣленіемъ окончаній въ указанныхъ словахъ; 2) въ параллельномъ списываньѣ (съ отдѣленіемъ окончанія) существительныхъ или порознь, или вмѣстѣ съ прилагательными, въ двухъ различныхъ формахъ (прямой и какой-либо косвенной, одной изъ тѣхъ, которыя обыкно-

---

[1]) Невольно приходишь въ недоумѣніе отъ противорѣчія, бросающагося въ глаза въ такомъ руководствѣ, какъ *Русское правописаніе* академика Грота: съ одной стороны, признается въ русской орѳографіи преобладаніе начала этимологическаго (5-е изд., стр. 19 и 21); съ другой же, не дается ни малѣйшаго понятія именно объ этомъ этимологическомъ началѣ, какъ будто теорія этимологическаго состава слова есть нѣчто общеизвѣстное и вполнѣ уже установившееся въ школьномъ обученіи. Началу второстепенному отдается въ то же время все вниманіе, и изложенію „основныхъ чертъ русской фонетики“ посвящены всѣ первыя 19 страницъ руководства. Самая система руководства основана не на этимологіи, а тоже на фонетикѣ.

венно составляютъ камни преткновенія для многихъ и по прохожденіи всей элементарной грамматики: напримѣръ счастливая (какая?) жизнь (что?), счастливою (какою?, жизнью (чѣмъ?) и т. п.); 3) въ составленіи табличекъ окончаній существительныхъ и прилагательныхъ (въ прямой формѣ единственнаго и множ. ч.) по мѣрѣ того, какъ знакомятся съ ними при текущихъ упражненіяхъ въ разложеніи словъ на окончаніе и основу. Итакъ, болѣе или менѣе значительный промежутокъ долженъ отдѣлять первую ступень знакомства съ составомъ слова отъ второй. Второй и третій конспекты, слѣдующіе за симъ, и будутъ посвящены этой второй ступени.

Прежде чѣмъ излагать конспектъ урока № 2 о корнѣ и подставкѣ, какъ двухъ составныхъ частяхъ основы, необходимо указать на тѣ мотивы, по которымъ изученіе состава слова проводится черезъ двѣ ступени такимъ образомъ, что на первой слово раздѣляется только на двѣ части: основу и окончаніе, а на второй самая основа раздѣляется на всѣ свои три части: корень, подставку (суффиксъ) и приставку. Мотивы эти слѣдующіе: прежде всего общее методическое правило—начинать съ болѣе простого и переходить къ болѣе сложному; затѣмъ два частныя методическія основанія, вытекающія изъ спеціальнаго характера грамматическаго вопроса. Во-первыхъ, такимъ порядкомъ устраняется обычное логическое противорѣчіе, ведущее къ двойственности понятія объ одномъ и томъ же предметѣ, слѣдовательно, къ неурядицѣ въ головахъ учащихся: обыкновенно сначала даютъ объ окончаніи понятіе очень неопредѣленное (часть, слѣдующая за корнемъ), потомъ чрезъ значительный промежутокъ времени первоначальную неточность замѣняютъ прямо противорѣчіемъ: въ самомъ окончаніи, части по существу своему *измѣняемой*, открываютъ часть *неизмѣняемую*, т.-е. подставку; нѣкоторые же

идутъ еще далѣе: изобрѣтаютъ *три* окончанія: образовательное, отличительное и относительное, и, конечно, совершенно сбиваютъ съ толку здравый смыслъ, который допускаетъ во всемъ существующемъ лишь одно начало, одну средину и одинъ конецъ; какъ двухъ смертей не бываетъ, такъ и у слова не можетъ быть двухъ, тѣмъ паче трехъ окончаній. Такимъ образомъ представленіе объ окончаніи двоится и троится въ головахъ учащихся, и нѣтъ ничего удивительнаго, если въ старшихъ классахъ такая легкая операція надъ составомъ слова, какъ отдѣленіе окончанія отъ основы, затрудняетъ очень многихъ, а въ нѣкоторыхъ случаяхъ, какъ, напримѣръ, въ существительныхъ глагольнаго происхожденія, въ родѣ: ученіе, питаніе, хотѣнье, терпѣнье,—почти всѣ ошибочно отдѣляютъ, въ качествѣ окончанія, часть: *іе* и *ье*. Во-вторыхъ, такимъ порядкомъ дается возможность обычное невѣрное опредѣленіе корня, какъ части *неизмѣняемой*, замѣнить болѣе соотвѣтствующимъ существенному значенію корня и болѣе наглядным, слѣдовательно, менѣе сбивчивымъ, сравнительно съ обычнымъ, которое легко смѣшивается съ опредѣленіемъ подставки; въ самомъ дѣлѣ—выходитъ: корень=*неизмѣняемая часть* слова и подставка=*неизмѣняемая часть* окончанія, въ сущности же, неизвѣстно чего, потому что, какъ скоро, въ концѣ-концовъ, отдѣлили окончаніе, какъ особую часть, такъ и рѣзко отличающуюся отъ основы, то подставка, какъ часть послѣдней гораздо тѣснѣе примыкаетъ къ центру тяготѣнія всей основы, къ ея главной части—корню, чѣмъ къ обособившемуся окончанію. «Корень—неизмѣняемая часть слова!» но въ какомъ отношеніи? если въ звуковомъ (т.-е. въ самомъ наглядномъ для учащихся), то это — вопіющая неправда: превращенія звуковой стороны корня такъ разнообразны, а главное, такъ подчасъ рѣзки, что надо

удивляться чудодѣйственной живучести корня, благодаря которой основный смыслъ его ничего не теряетъ, даже въ случаѣ утраты двухъ третей своего звукового состава, какъ, напримѣръ, у-*с*-нуть, со-*г*-нуть (за-*сып*-àть, с-*гиб*-ать; *сп*, *гб*; обыкновенно учащіеся даже старшихъ классовъ изъ этихъ словъ извлекаютъ корни такъ: у-*сн*-уть, со-*гн*-уть). Стойкость несостоятельнаго опредѣленія корня, какъ части неизмѣняемой (хоть бы догадались прибавить: по отношенію къ смыслу) легко объясняется тѣмъ, что главному вопросу этимологіи отводится и въ учебникахъ, и въ обученіи третьестепенное мѣсто, на которомъ онъ теряетъ все свое практическое значеніе. Если бы на самомъ дѣлѣ знакомство съ составомъ слова вело и къ практическимъ упражненіямъ, соотвѣтствующимъ и по качеству, и по количеству важному значенію вопроса, то на первыхъ же порахъ, при встрѣчѣ съ такими обиходными словами, какъ: ножка, ручка, мушка, пришлось бы сейчасъ же отказаться отъ невѣрнаго опредѣленія, по которому въ этихъ словахъ корнями должны оказаться слоги: *но*, *ру*, *му*, а согласные: *ж*, *ч*, *ш* въ компаніи съ звукомъ *к* фигурировать въ роли подставокъ (но-жк-а, ру-чк-а, му-шк-а). Если опредѣленіе корня, какъ главной части основы (см. Программу), считаемъ и болѣе вѣрнымъ въ теоріи и болѣе удобнымъ для практики, то опредѣленіе подставки, какъ части основы сзади корня, и опредѣленіе приставки, какъ части основы спереди корня, въ теоретическомъ отношеніи, должно сознаться, слишкомъ элементарны, хотя для практики и не представляютъ ни малѣйшаго неудобства. Впрочемъ, поверхностный характеръ опредѣленій подставки и приставки становится нѣсколько болѣе содержательнымъ черезъ указаніе ихъ вліянія на смыслъ слова сравнительно съ вліяніемъ корня, что видно будетъ изъ конспекта № 3, а теперь переходимъ къ № 2.

КОНСПЕКТЪ УРОКА № 2.

ВТОРАЯ СТУПЕНЬ ВЪ ИЗУЧЕНІИ СОСТАВА СЛОВА:

части основы: **корень и подставка.**

Цѣль урока: разъяснить слѣдующіе вопросы:

1. Какая часть основы — корень?
2. Какая часть основы — подставка?
3. Изъ чего видно, что корень — главная часть основы?
4. Изъ скольких слоговъ состоитъ корень?
5. Какъ узнать корень?

Примѣчаніе. Если рѣшеніе 5 вопросовъ оказалось бы по тѣмъ или другимъ соображеніямъ невмѣстимымъ въ рамки одного урока, то на первый разъ можно ограничиться только 3 первыми, но уже неразлучными.

Ходъ урока.

I. **Повѣрка задачи.** Задача состояла изъ упражненія *предваряющаго* характера, т.-е. такого упражненія, въ которомъ и матеріалъ и самая работа надъ нимъ до извѣстной степени подготовляютъ учащихся (хотя бы и незамѣтно для нихъ самихъ) къ новому вопросу. Письменная—въ словахъ: 1) лѣсъ, 2) лѣсишко, 3) лѣсище, 4) лѣсникъ, 5) лѣсной (ягода), 6) лѣсистый (страна), 7) садъ, 8) садикъ, 9) садишко, 10) садовникъ, 11) садовый (рѣшетка); 12) домъ, 13) домикъ, 14) домина, 15) домишко, 16) домашній (одежда), 17) домовничать (что дѣлаютъ хозяйки?)—отдѣлить окончаніе отъ основы (теперь не требуется уже, какъ на первыхъ порахъ, писать столбцами и ставить подъ каждымъ словомъ другую форму, отвѣчающую на какой-либо другой вопросъ (что? горк-а, а подъ этимъ: на чемъ? горк-ѣ).

Устная. Всѣ слова (кромѣ шести съ цифрами 1, 5, 7, 11, 12, 16) замѣнить выраженіями (см. Програ́мму, упражненіе 6-е 1-й серіи).

Повѣрка, вслѣдствіе предваряющаго характера задачи и ради сбереженія времени, ограничивается бѣглымъ нѣмымъ осмотромъ (см. Планъ норм. урока).

II. **Объясненіе новаго.**

Переходный вопросъ: Вы знаете, и, какъ видно изъ задачъ и прежнихъ и нынѣшней, довольно хорошо знаете, что слова состоятъ изъ окончанія и основы, и умѣете дѣлить слова на эти двѣ части. Скажите мнѣ теперь, какая изъ этихъ двухъ частей длиннѣе? Если нужно, загляните въ тетрадки; тамъ у васъ больше сотни словъ раздѣлено на окончаніе и основу.—Отвѣтомъ, конечно, будетъ: основа длиннѣе.—Прочтите изъ нынѣшней задачи слово съ самой короткой основой. Лѣсъ.—Еще?—Садъ.—Еще?—Домъ.—Изъ сколькихъ слоговъ основа? — окончаніе? Прочтите слово, гдѣ основа самая длинная (изъ 4-хъ слоговъ; при замедленіи прямо указывается послѣднее слово: домовничать). Попробуемъ нынче разсмотрѣть: не состоитъ ли и основа изъ какихъ-нибудь своихъ особыхъ частей?

Читайте медленно съ раздѣленіемъ на основу и окончаніе послѣднія 6 словъ, а я буду писать одно за другимъ на доскѣ.

Основа.	*Окончаніе.*
дом	ъ
домик	ъ
домин	а
доминік	о
домашн	ій
домовнича	ть

Тетради закройте, но не убирайте и прочитайте про себя повнимательнѣе *одинъ* основы слова на доскѣ,

затѣмъ припомните выраженія, какими вы дома пробовали замѣнять всѣ эти слова, кромѣ перваго и пятаго.—Пауза.

Примѣчаніе. Вообще отсутствіе чувствительныхъ паузъ на урокахъ и грамматики и объяснительнаго чтенія составляетъ одинъ изъ обыкновенныхъ и очень важныхъ недостатковъ у начинающихъ, а иногда и у достаточно искусившихся вслѣдствіе неумѣнія владѣть собою: у первыхъ отъ излишняго волненія, у вторыхъ отъ излишняго увлеченія собственными вопросами. Какъ ни важно умѣнье ставить вопросы, но нужно и терпѣнье, нужно пріучать учащихся къ обдумыванью своихъ отвѣтовъ; обычный сигналъ о готовности къ отвѣту до извѣстной степени опредѣляетъ продолжительность паузы; однако, принимая во вниманіе, что въ классѣ всегда есть учащіеся и легкіе, и тяжелые на подъемъ, учащій долженъ наблюдать, кто именно и какъ скоро поднялъ свою руку.

Послѣ достаточной паузы нарушаемъ тишину вопросомъ: Не замѣтили ли вы чего-нибудь въ основѣ всѣхъ шести словъ? «Замѣтили одинакія буквы». «Повторяется слово *домъ*» (прибавляетъ другой).

Примѣчаніе. Послѣдній отвѣтъ не есть случайная обмолвка; въ немъ сказалось нѣкоторое чутье; этотъ отвѣтъ не мѣшаетъ припомнить далѣе при выводѣ опредѣленія корня.

Затѣмъ выспрашивается о замѣнѣ словъ выраженіями, и получаются (нѣкоторыя, конечно, не безъ помощи учащаго) выраженія: маленькій домъ (вм. домикъ), большой домъ (вм. домина), маленькій и плохой домъ (вм. домишко), домъ стеречь, когда всѣ другіе уйдутъ (вм. домовничать). Во всѣхъ этихъ выраженіяхъ какое же слово повторяется?—Слово: домъ. — Каковы же по смыслу всѣ слова на доскѣ? — Они сходны.—Отъ какой части основы зависитъ это сход-

ство по смыслу? «Отъ одинакой», «которая повторяется».

Отдѣлимъ теперь эту одинаковую, общую у всѣхъ основъ, часть. (Стираются всѣ подставки, оставляются только корни). Теперь говорите медленно и громко по порядку тѣ части въ основахъ, которыя я сейчасъ стеръ; на случай, если забудете какую изъ нихъ, откройте тетрадки. На доскѣ получаются основы, раздѣленныя на двѣ части:

Основа.	*Окончаніе.*
дом	ъ
дом—ик	ъ
дом—ин	а
дом—ишк	о
дом—ашн	ій
дом—овнича	гь

Сколько же оказалось частей въ каждой основѣ?—Двѣ.—Каковы первыя части?—Одинаковыя.—А вторыя?—Разныя.—Первыя что придаютъ смыслу этихъ словъ?—Сходство.—А вторыя, различныя?—Различіе. — Совершенно вѣрно: домъ—значитъ домъ вообще, домъ обыкновенной величины; а если нужно сказать про маленькій домъ, то какъ мы скажемъ однимъ словомъ?—Домикъ.—Что же, кромѣ одинаковой части, въ основѣ явилось?—*ик*.—Если мы сравнимъ одно слово: «домикъ» съ выраженіемъ, которымъ замѣняли его, то часть основы *ик* какому слову въ выраженіи будетъ соотвѣтствовать?—Слову: маленькій.—Пишется на доскѣ:

дом	ик
домъ	маленькій.

Такимъ же образомъ дѣлается сравненіе и словъ: домина и домишко; далѣе сравнивать нѣтъ надобности, да и вообще, если учащіеся безъ затрудненія отвѣтили

на вопросъ: что придаютъ смыслу словъ различныя части основы? можно совсѣмъ не проводить параллели между словами и выраженіями, памятуя всегда принципъ *умѣренности и акуратности* какъ относительно содержанія цѣлаго урока, такъ и относительно объясненія отдѣльныхъ пунктовъ его.—Теперь приступаемъ къ выводу опредѣленій обѣихъ выдѣлившихся частей посредствомъ вопроса: которая изъ обѣихъ частей въ основѣ важнѣе? Молчаніе. Тогда, прикрывая рукою корень въ основѣ какого-нибудь изъ словъ, напр., домишко, заставляемъ громко произнести одну подставку *ишк* и спрашиваемъ: понятна ли она отдѣльно, сама по себѣ? Отвѣтъ обыкновенно получается отрицательный. Затѣмъ наоборотъ, прикрывши *ишк* и заставивши произнести громко *дом*, предлагаемъ подобный же вопросъ, но получаемъ отвѣтъ утвердительный (припомните вышеотмѣченный отвѣтъ ученика). Точно такъ же можно поступить съ основой: домик, потомъ съ основой: домашн, или основой: домовнича; опять нѣтъ особенной нужды перебирать всѣ основы, гдѣ есть подставки, но въ заключеніе непремѣнно нужно обратить вниманіе на отсутствіе подставки въ первой основѣ и присутствіе смысла въ первой части основы и безъ второй (дом-ъ).

Итакъ, которая же часть въ основѣ важнѣе? Теперь, навѣрное, не молчаніе будетъ отвѣтомъ, а нѣсколько голосовъ скажутъ за разъ: первая часть основы. А если бы кто спросилъ васъ: почему, то какъ бы вы отвѣтили?—Затрудненіе болѣе отъ неумѣнья выразиться, чѣмъ отъ непониманія. — А почему не вторая часть важнѣе? На этотъ вопросъ, пожалуй, скорѣе получится отвѣтъ: «потому что непонятна». Безъ чего непонятна? Безъ первой части. А первая часть? Понятна безъ второй. Это одна причина; теперь посмотрите во всѣхъ ли основахъ есть вторая часть?—Нѣтъ.—А первая?—Есть

во всѣхъ.—Значитъ, безъ второй можно обойтись иногда а безъ первой никогда; это другая причина. Вотъ по этимъ то двумъ причинамъ эта часть основы—главная и называется *корнемъ*; вторая же часть основы называется *подставкою*. Слѣдовательно, основа состоитъ изъ сколькихъ частей и какихъ? Изъ двухъ: корня и подставки. Укажите подставку въ основѣ: *домин*, въ основѣ: *домовнича* и т. д. Вслѣдъ за этимъ на доскѣ подъ заголовкомъ «основа» пишутся (въ промежуткѣ между нимъ и столбцомъ подъ нимъ,—промежуткѣ, достаточно просторномъ для двухъ заголовковъ и скобки подъ ними) оба новые термина, и на доскѣ получается окончательно слѣдующее:

Основа.		*Окончаніе.*
корень	*подставка*	
дом		ъ
дом	ик	ъ
дом	ин	а
дом	ишк	о
дом	ашн	ій
дом	овнича	ть

Окончательно формулируются опредѣленія корня и подставки. Какая часть основы—корень? *Корень—главная* часть основы.—Подставка—вторая часть основы, слѣд., стоитъ сзади корня, и потому на вопросъ: какая часть основы—подставка? можно отвѣтить такъ: подставка—часть основы сзади корня. Повторите.

Упражненія. Сколько на доскѣ всѣхъ словъ съ корнемъ *дом* въ основѣ и сколько каждаго разряда? Всѣхъ шесть: 4 существит., 1 прилагат. и 1 глаголъ. Теперь прочитайте про себя въ нынѣшней задачѣ остальныя 11 словъ и укажите корни этихъ словъ. Указываютъ корни: *лѣс* и *сад*. Сколько словъ съ пер-

вымъ корнемъ и сколько со вторымъ? Съ первымъ 6; со вторымъ 5. Въ словахъ съ корнемъ *сад* укажите существительныя, у которыхъ такія же подставки, какъ и у существит. съ корнемъ *дом*. Указываютъ *садикъ* и *садишко*. Замѣните выраженіями. Маленькій садъ, маленькій и плохой садъ. Теперь скажу вамъ слово: *умники*. Отдѣлите въ этомъ словѣ окончаніе отъ основы, а потомъ найдите въ основѣ корень; если найдете, разскажите, какимъ образомъ вы нашли его.— По всему вѣроятію, многіе чутьемъ аналогіи откроютъ $\sqrt{ум}$ ($\sqrt{дом}$, между прочимъ, слегка наводитъ); но едва ли кто сумѣетъ дать себѣ отчетъ въ процессѣ нахожденія корня. Впрочемъ, можетъ случиться, что примутъ за корень *умн*, такъ какъ за нимъ слѣдуетъ *ик*, сходное съ подставкою въ словахъ — домикъ и садикъ (правда, по смыслу нѣтъ сходства, но юнымъ языковѣдамъ обыкновенно бросается въ глаза то, что болѣе наглядно,—внѣшнее, звуковое совпаденіе). Въ такомъ случаѣ вы напоминаете о томъ, что они, передъ тѣмъ только, скоро и вѣрно нашли корни: *лѣс* и *сад*; затѣмъ указываете причину въ томъ, что подобрано нѣсколько словъ съ каждымъ изъ этихъ корней, и заставляете слово *умникъ* замѣнить выраженіемъ: *умный* человѣкъ; наконецъ, наоборотъ, вмѣсто выраженія: малый и плохой умъ — взять одно слово; получаются три слова: умникъ, умный и умишко, которыхъ вполнѣ достаточно для того, чтобы учащіеся со слуха (безъ помощи доски, открыли $\sqrt{ум}$. Заставивши произнести одинъ за другимъ корни: дом, лѣс, сад, ум, вы обращаете вниманіе на односложность корней вообще, какъ на внѣшній признакъ, который можетъ пригодиться при извлеченіи корня, и въ заключеніе выводится правило, какъ узнать корень, а именно: нужно подобрать одно или два слова, подходящія по смыслу; одинаковая часть въ основахъ этихъ словъ и будетъ корнемъ.

Сводъ. Главнымъ дѣломъ свода должно быть возможно тщательное списыванье съ доски въ тетради схемы разложенія, которая должна служить для учащихся и скрѣпою понятія о новыхъ составныхъ частяхъ слова, и образцомъ при исполненіи задачи.

Задача. Для *письменной*, состоящей въ *разложеніи*, могутъ быть предложены: 1) тѣ же слова съ корнями: *лѣс* и *сад*, которыя послужили матеріаломъ и для задачи на предшествовавшемъ урокѣ и отчасти для упражненій на данномъ, 2) новыя: а) по нѣскольку словъ отъ каждаго изъ трехъ-четырехъ корней, напр.: *двор, бѣл, гор, вод*—горка, водица, бѣлила, дворикъ, гористый (мѣстность), водяной (мельница), дворовый (песъ), бѣленькій (собачка), дворникъ, горный (ручей), вода, бѣльмо, дворняжка, бѣлить (что дѣлаетъ маляръ?); до разложенія эти слова списываются безъ разложенія группами, каждая особо подъ своимъ корнемъ, при чемъ корень подчеркивается; б) нѣсколько словъ одиночныхъ: старость, хлѣбникъ, зубастый (щука), синеватый (туча), удить, рыбачить (что дѣлаетъ крестьянинъ?).

Примѣчаніе. Слова въ скобкахъ служатъ вообще и для измѣненія слова передъ скобками по вопросу и для поясненія смысла того же слова. При исполненіи же задачи слова въ скобкахъ не списываются.

Устная задача стоитъ въ тѣсной связи съ письменной, именно: съ извлеченіемъ корня и разложеніемъ одиночныхъ словъ, и состоитъ въ *подборѣ* другихъ словъ съ тѣми же корнями, но не иначе, какъ по опредѣленнымъ руководящимъ указаніямъ, такъ, напр.: для подбора словъ отъ корня *стар* (старость) даются слѣдующія выраженія для замѣны ихъ словами отъ этого корня: 1) старый мужчина? 2) старая женщина? 3) старое время? 4) всякія старыя вещи? 5) дѣлаться старымъ?—для подбора отъ корня *рыб*

(рыбачить): человѣкъ, который занимается рыбаченьемъ? 2)—который торгуетъ рыбою? 3) маленькая рыба? 4) маленькая и плохая рыба?—для подбора къ корню глагола *удить*: 1) то, чѣмъ удятъ? 2) какъ называется часть удочки, къ которой прикрѣпляется леса?

Примѣчаніе: Упражненіе въ подборѣ словъ—упражненіе очень полезное, но въ то же время и опасное. Полезно оно въ томъ отношеніи, что постепенно пріучаетъ все свободнѣе и сознательнѣе распоряжаться наслѣдственнымъ лексическимъ капиталомъ, постоянно пересматривая и повѣряя его, и въ то же время содѣйствуетъ увеличенію его благопріобрѣтеннымъ приростомъ, хотя и менѣе значительнымъ того, какой добывается путемъ объяснительнаго чтенія, но, во всякомъ случаѣ, цѣннымъ. Опасно же упражненіе въ подборѣ тѣмъ, что подаетъ поводъ даже въ старшемъ возрастѣ къ увлеченію однимъ созвучіемъ корней, заставляющему забывать о сродствѣ по смыслу.—Поэтому съ первыхъ же шаговъ нужно сдерживать увлеченіе, указывая границы и способъ подбора тѣми или другими формулами, въ родѣ вышеприведенныхъ.—Что же касается до характера и объема всей предложенной задачи, то она можетъ показаться для перваго раза непосильною и по качеству и по количеству. Она бы и была дѣйствительно такою, если бы требовалось исполнить ее буквально. Но дѣло въ томъ, что во всѣхъ трехъ конспектахъ, какъ примѣрныхъ только, и отдѣльныя частности должны разсматриваться, какъ примѣрныя, слѣдовательно, и задача этого урока имѣетъ прежде всего цѣлью не отмѣривать съ педантическою точностью порцію внѣклассной работы, а указать ту постепенность, которая составляетъ главную суть методики всякаго предмета обученія и которую и въ данномъ случаѣ нужно соблюдать какъ въ упражненіяхъ, такъ и въ матеріалѣ для нихъ. Изъ двухъ главныхъ корне-

словныхъ упражненій: разложенія и подбора словъ— первое, какъ болѣе пассивное, должно предшествовать второму, какъ болѣе активному. Разложеніе, какъ самостоятельное внѣклассное упражненіе, можетъ быть допущено только въ самыхъ скромныхъ размѣрахъ и въ устной формѣ; лишь въ классѣ ради и главной своей цѣли, и побочной, но никогда не упускаемой изъ виду, орѳографической, это упражненіе можетъ быть и обстоятельнымъ, и письменнымъ.—Матеріалъ для перваго внѣкласснаго упражненія въ разложеніи тоже представляетъ нѣкоторую постепенность: сначала даются слова знакомыя, уже бывшія въ дѣлѣ, затѣмъ новыя въ группахъ съ однимъ корнемъ, наконецъ, новыя же, но по одному только экземпляру отъ каждаго изъ 6 корней.

Теорія. По примѣру конспекта № 1, и въ концѣ второго помѣщаемъ отвѣты на вопросы, разъясненные на урокѣ.

1. Корень—*главная* часть основы.
2. Подставка—часть основы *сзади* корня.
3. Что корень главная часть основы, видно: 1) изъ того, что онъ *всегда* есть въ основѣ и 2) изъ того, что онъ понятенъ отдѣльно *безъ* подставки.
4. Корень состоитъ изъ *одного* слога.
5. Чтобы узнать корень, нужно подобрать одно слово или два, подходящія по *смыслу*; *одинаковая* часть въ основахъ этихъ словъ и будетъ корнемъ.

Теперь остается сдѣлать третій и послѣдній шагъ въ разсмотрѣніи составныхъ частей основы,—шагъ, менѣе трудный сравнительно со вторымъ: приставка (префиксъ), третья и послѣдняя часть основы, сравнительно съ подставкою (суффиксомъ) легче отстаетъ отъ корня; корень не можетъ такъ же густо обрастать

спереди приставками, какъ сзади подставками (за-с-вид-ѣ-тел-ь-ств-ов-а-ть; слова, какъ вос-про-из-вед-е-н-і-е, имѣющія три приставки—рѣдкое явленіе; такія тяжеловѣсныя слова, конечно, не для легкомысленныхъ юныхъ головъ и приводятся лишь ради поясненія). — Далѣе приставка, вопреки своему названію, далеко не такъ крѣпко прирастаетъ къ корню, какъ подставка (такъ часто требующая замѣны послѣдняго согласнаго корня другимъ или прямо вытѣсняющая его), за исключеніемъ развѣ тѣхъ предлоговъ, которые, никогда не бывая *представками* (т.-е особыми словами, поставляемыми предъ падежными формами) являются только въ роли приставокъ (какъ, напр. вы, воз, низ, раз, па, пра, пре, пере), особенно же въ томъ случаѣ, когда общепринятая орѳографія приставокъ: *вос, ис, нис, рас,* дѣлая незаконную уступку произношенію, маскируетъ насильственнымъ образомъ этимологическій обликъ этихъ предлоговъ. Словомъ, приставка при вивисекціи слова легче отстаетъ отъ корня, чѣмъ подставка, почти такъ же легко, какъ части сложныхъ словъ одна отъ другой (не отъ того ли и учащіеся старшихъ классовъ предлоги въ сложныхъ нарѣчіяхъ, какъ, напр.: *снова, изрѣдка*, считаютъ приставками?).

Если заключительное поясненіе къ первому конспекту закончили замѣчаніемъ о томъ, чтобы болѣе или менѣе значительнымъ промежуткомъ непремѣнно отдѣлялся урокъ объ окончаніи и основѣ отъ урока о частяхъ основы—корнѣ и подставкѣ, то теперь должны сказать наоборотъ: къ послѣдней части основы, къ приставкѣ, слѣдуетъ переходить не далѣе, какъ чрезъ три урока (въ томъ случаѣ, если не успѣли за разъ управиться со всѣми пятью вопросами теоріи о корнѣ и подставкѣ) и даже два, которые должны быть посвящены практическимъ упражненіямъ, закрѣпляющимъ

первое понятіе о первыхъ двухъ частяхъ основы. Для цѣльности и полноты теоріи, а, слѣдовательно, и для расширенія области практики чрезъ внесеніе болѣе разнообразнаго матеріала и нельзя медлить третьимъ и послѣднимъ шагомъ.

Конспектъ урока № 3.

ВТОРАЯ СТУПЕНЬ ВЪ ИЗУЧЕНІИ СОСТАВА СЛОВА:

третья часть основы—**приставка.**

Цѣль урока: разъяснить слѣдующіе вопросы:

1. Какая часть основы—приставка?
2. Что бываетъ приставкою?
3. Что такое семья словъ?
4. Отчего зависитъ сходство по смыслу въ словахъ одной семьи?
5. Отчего зависитъ различіе по смыслу въ тѣхъ же словахъ?

Ходъ урока.

I. **Повѣрка задачи.** Задача письменная состояла въ разложеніи на окончаніе, подставку и корень слѣдующихъ словъ: ходить (что дѣлаетъ часовой?), летать (что дѣлаютъ птицы?), стрѣльба, крѣпостной (стѣна), вѣрная (мѣрка), тѣснота, сѣдина, цѣнная (вещь), цѣпочка, слѣпота (послѣднія 9 словъ съ буквою *ѣ* въ корнѣ—ради орѳографіи); пригорокъ, перелѣсокъ, залѣсье, заморскій (диковинка).— *Устная:* 1) попробовать подобрать къ каждому изъ первыхъ двухъ глаголовъ (см. письменную задачу) по одному прилагательному съ тѣмъ же корнемъ и подставкою *н*, а также по одному существительному съ какою бы то ни было подставкою; 2) къ каждому изъ остальныхъ словъ (за исключеніемъ самыхъ послѣднихъ четырехъ) подобрать

по глаголу съ тѣмъ же корнемъ; 3) справиться по тетрадкамъ, какія *связки* (см. Программу) встрѣчались въ основныхъ примѣрахъ, когда разсматривали составъ предложенія.

Примѣчаніе. Въ концѣ письменной задачи бросаются въ глаза 4 послѣднихъ слова съ приставками, о которыхъ учащіеся не имѣютъ еще понятія. Спрашивается, какъ же они будутъ разлагать эти слова? Эта задача, какъ и въ конспектѣ № 2, имѣетъ предваряющій или эвристическій характеръ: интересно узнать, какъ учащіеся, натолкнувшись неожиданно на новое явленіе, отнесутся къ нему—откажутся ли они отъ разложенія за неумѣньемъ (на что по заведенному порядку—см. План. норм. урока относительно исполненія задачи—они имѣютъ право), или попытаются и эти 4 слова разложить, тѣмъ болѣе, что корни этихъ словъ *гор* и *лѣс* (см. конспектъ № 2) окажутся старыми знакомыми; разложивши, они откроютъ въ основѣ, спереди корня, новую, третью часть; назвать ее они, конечно, не сумѣютъ, но откроютъ ее все-таки сами. По этому же эвристическому методу предлагается и 1-я устная задача, рѣшеніе которой дастъ отрицательный результатъ—несуществующія прилагательныя: *ходный* и *летный*; едва ли кто догадается, что спереди корня недостаетъ нѣкоторой части, съ прибавкою которой можно получить, напр.: входный или переходный, перелетный или залетный; но, во всякомъ случаѣ, подойдутъ довольно близко къ тому вопросу, разъясненіе котораго услышатъ въ классѣ. Вторая устная задача тоже не безъ задней мысли: исполненіе ея, хотя бы и на половину только (не отъ всѣхъ 9 корней сумѣютъ произвести глаголы), подготовитъ матеріалъ для урока, пригодный или для упражненій, или для задачи, тѣмъ болѣе, что большинство подобранныхъ глаголовъ будетъ, вѣроятнѣе всего, съ приставками (отъ $\sqrt{\text{крѣп}}$ — *крѣпостной*

скорѣе подберутъ глаголъ: *укрѣпить*, чѣмъ *крѣпить*). Почему требуется подобрать именно глаголы къ уроку о приставкѣ, это не нуждается въ объясненіи, такъ какъ значительная роль, которую играетъ приставка въ образованіи глагола, всякому ясна. Что же до 3-ей устной задачи, то цѣль ея—возобновить въ памяти учащихся первое представленіе о предлогѣ-представкѣ на случай, если на урокѣ о предлогѣ-приставкѣ окажется возможнымъ провести наглядную параллель между синтаксическимъ и этимологическимъ значеніемъ предлога (извѣстнаго учащимся пока подъ именемъ *связка*). Во всякомъ случаѣ, эту параллель, указываемую *вторымъ* изъ пяти вопросовъ, поставленныхъ цѣлью этого урока, нельзя считать обязательною для перваго же урока о приставкѣ.

Послѣ бѣглаго нѣмого осмотра, при которомъ особенное вниманіе обращается на то, исполнена ли задача эвристическаго характера, какъ и у кого именно; послѣ общеклассной повѣрки, при чемъ слова: *пригорокъ*, *перелѣсокъ* и т. д. не затрогиваются, вы спрашиваете о результатѣ первой устной задачи. Въ случаѣ результата отрицательнаго, вы прямо переходите къ объясненію новаго при помощи такого приступа.

II. **Объясненіе новаго.** «Вамъ не удалось подобрать прилагательныхъ отъ корней: *ход* и *лет*. Такихъ же прилагательныхъ, какъ: *ходный* и *летный*, какъ справедливо замѣтили нѣкоторые изъ васъ, не слыхали».— Попробуемъ теперь вмѣстѣ поискать. Какъ называется билетъ, безъ котораго не пустятъ никого ни въ театръ, ни на выставку и вообще въ такое мѣсто, куда безъ билета никто не входитъ?—Входный.—Вотъ и нашли прилагательное съ корнемъ: *ход*—А какъ будетъ глаголъ?—Входить.—А существительное? (не видалъ ли кто гдѣ надписи на дверяхъ?)—Входъ.

На доскѣ пишутся заголовки (см. конспектъ № 2), но такъ, чтобы подъ «основою» впереди «корня» оставалось достаточно мѣста для будущей «приставки»; затѣмъ подъ заголовками столбцомъ пишутся съ разложеніемъ (начиная съ окончанія), которое дѣлается, конечно, учениками, слова: в-ход-н-ый, в-ход-и-ть, в-ход-ъ.

Какая новая часть появилась въ основѣ этихъ словъ и гдѣ именно?—Послѣ отвѣта, который, конечно, будетъ удовлетворительнымъ, вы продолжаете такъ: бываютъ входные билеты, а бываютъ ли, наоборотъ, такіе, безъ которыхъ не выпускаютъ?—Нѣтъ.—Есть двери, надъ которыми читаемъ надпись: «входъ», а не бываетъ ли дверей съ другою надписью? Какая это надпись? — Выходъ. — Какая же та дверь, изъ которой выходятъ?—Выходная.—На доскѣ подъ первыми тремя словами пишутся новыя три: вы-ход-ъ, вы-ход-и-ть, вы-ход-ная.—Затѣмъ обращается вниманіе на то, что часть спереди корня *в* и такая же *вы* имѣютъ различный, противоположный смыслъ.—Не забывается и о другомъ корнѣ, отъ котораго требовалось къ уроку найти прилагательное, и ставится вопросъ: какъ называются птицы, которыя не зимуютъ у насъ, а улетаютъ отъ насъ осенью и прилетаютъ къ намъ весною?—Перелетныя.—Вотъ нашли прилагательное и съ корнемъ *лет*. Перелетныя птицы имѣютъ обыкновеніе что дѣлать осенью?—весною? Пишутся слова: пере-лет-н-ыя, у-лет-а-ть, при-лет-а-ть.—На доскѣ получилось вполнѣ достаточное для вывода число примѣровъ (девять словъ; можно взять и менѣе, но отъ 2-хъ корней и хоть съ одною приставкою, которая бы повторялась). Итакъ, мы нашли нынче въ основѣ спереди корня еще новую третью часть; называется она *приставкою*.—Пишется въ заголовкѣ новый терминъ такъ, чтобы приходился какъ

разъ надъ приставками въ примѣрахъ, и на доскѣ получается:

Основа. *Окончаніе.*

приставка корень подставка

в	ход	н	ый
в	ход	и	ть
в	ход		ъ
вы	ход		ъ
вы	ход	и	тѣ

и т. д.

Какая часть основы—подставка?—Часть основы сзади корня.—А какая часть основы—приставка?—Часть основы спереди корня.

Упражненіе. Такъ какъ основные примѣры представляютъ двѣ группы словъ, каждая съ особыми приставками (въ первой: *в, вы*, во второй: *пере, при, у*), то упражненія могутъ состоять въ томъ, что глаголъ *ходить* берется съ приставками: *пере, при, у*, а глаг. *летать*—съ приставками: *в, вы* сказуемымъ въ предложеніяхъ, напр.: войско переходитъ черезъ горы; канарейки влетаютъ въ клѣтку. Предложенія пишутся учащимися на доскѣ, глаголы разлагаются, приставки, а также и связки (представки), если тѣ и другія одинаковы, подчеркиваются (канарейки *в*-лет-а-ютъ *въ* клѣтку. При этомъ обращается вниманіе на то, что приставками въ словахъ бываютъ тѣ же словечки, какія служатъ связками въ предложеніяхъ (*в*-летаютъ *въ* клѣтку), что такимъ образомъ эти словечки, называемыя обыкновенно предлогами, могутъ быть и частями словъ, и частями предложеній.

Примѣчаніе. Прежде всего два слова о своевольномъ употребленіи термина «связка». При разсмотрѣніи формальной стороны предложенія нужно было по-

казать и синтаксическое значеніе предлога, какъ посредника (посредственное управленіе), который является на помощь окончаніямъ словъ всякій разъ, когда одними этими окончаніями нельзя связать отдѣльныя слова въ предложеніе; вотъ почему мы употребили въ дѣло заброшенный за ненадобностью терминъ «связка» (copula), болѣе приличествующій въ данномъ случаѣ предлогу, чѣмъ глаголу вспомогательному (*есть*, *суть*) которому насильственно навязана была роль связки въ подражаніе чужимъ языкамъ; терминъ же «предлогъ» нисколько не намекаетъ на синтаксическую службу этого разряда словъ; удобнѣе «связки» былъ бы терминъ «представка»; этотъ терминъ, являясь синонимомъ «предлога», конечно, тоже не указывалъ бы на синтаксическое значеніе, но зато лучше бы оттѣнялъ внѣшнее отличіе между предлогомъ-представкой и предлогомъ-приставкой, отличіе, нужное для орѳографіи и притомъ на самыхъ первыхъ порахъ. Такимъ образомъ, «предлогъ» былъ бы *родовымъ* названіемъ, а «представка» (въ синтаксисѣ) и «приставка» (въ этимологіи)—его *видами*.—Что же касается до замѣны «приставки», термина общеупотребительнаго, новымъ, именно: «представкой»,—замѣны, предлагаемой академикомъ Гротомъ («Русск. правопис.», изд. 5, стр. 24), то мы позволяемъ себѣ считать такую замѣну не совсѣмъ основательною по самому смыслу слова: *представка* (стоящее передъ чѣмъ-нибудь, а не приставленное къ чему-нибудь) и въ силу этого неудобною и для практики; употреблять же терминъ «приставка» въ смыслѣ *аффикса*, какъ предлагаетъ академикъ Гротъ тамъ же, въ школьной практикѣ никогда не приходится.—Если мы такъ далеко уклонились въ сторону по поводу «приставки» и «представки», то потому только, что считаемъ эти термины достаточно наглядными для того, чтобы упразднить (чѣмъ меньше правилъ, тѣмъ правильнѣе писать бу-

дуть) оба правила: 1) части предложенія пишутся отдѣльно и 2) части слова пишутся слитно (слѣд., приставку не пиши въ отставку), правила, помѣщенныя и въ нашей программѣ, главнымъ образомъ, для засвидѣтельствованія того, что мы ни при какомъ случаѣ (конечно, удобномъ) не забываемъ о «злобѣ дня». Дѣло не въ правилахъ, а въ томъ, чтобы ученикъ вполнѣ понималъ и составъ предложенія и составъ словъ, которыя изображаетъ на письмѣ («всадникъ въѣхалъ въ садъ и напугалъ на смерть всю публику»—подобная фраза подъ перомъ понимающаго никогда не утратитъ своего образа и подобія до того, чтобы принять слѣдующій видъ: въ садникъ въ ѣхалъ всадъ и на пугалъ насмерть всю публику).—Но давно пора воротиться къ уроку.

Если вопросъ о томъ, что бываетъ приставкой, на первомъ же урокѣ о ней не будетъ по чему-либо затронутъ, то упражненія могутъ ограничиться разложеніемъ отдѣльныхъ словъ, и первыми должны быть взяты 4 слова задачи (которыя очень немногими могли быть разложены дома): *пригорокъ, перелѣсокъ, залѣсье, заморскій* (диковинка): разложеніе каждаго слова, какъ и всегда, должно сопровождаться ради поясненія смысла замѣною слова выраженіемъ не безъ содѣйствія, конечно, учителя; такъ, напр.: *пригорокъ* = небольшая гора, стоящая близко *при* большой, *перелѣсокъ*=пространство между двумя лѣсами, поросшее мелкимъ лѣсомъ (слич. *переулокъ*) и т. д.

Остаются еще цѣлыхъ три вопроса изъ программы этого урока, три вопроса заключительныхъ, имѣющихъ отношеніе не только къ понятію о приставкѣ, но и къ понятію о составѣ цѣлаго слова. Во избѣжаніе недоразумѣній, еще разъ напоминаемъ о примѣрномъ характерѣ конспектовъ, предлагающихъ maximum матеріала, которымъ на практикѣ распоряжаемся, смотря

по обстоятельствамъ, всегда откладывая исполненіе той части программы урока, которая не укладывается въ его рамки, и всегда памятуя какъ латинское изреченіе: «non multa, sed multum» (въ вольномъ переводѣ: какъ можно менѣе теоріи и какъ можно болѣе практики), такъ и русское: «поспѣшишь, людей насмѣшишь, а себя огорчишь».—Первый же вопросъ: что такое семья словъ? можетъ показаться черезчуръ внушительнымъ для элементарнаго корнесловія; но это корнесловіе далеко не такъ страшно, какъ малюетъ его воображеніе лицъ, или прямо предубѣжденныхъ, или ужъ слишкомъ мнительныхъ. Рѣшеніе внушительнаго вопроса на практикѣ сводится къ тому, что учащимся напоминаются тѣ группы родственныхъ словъ (отъ корней: *дом*, *лѣс*, *гор*, *ход*, *лет* и др.), которыя прежде разсматривались и въ классѣ, и внѣ класса, и внушается, что слова каждой группы—члены одной семьи, такъ какъ происходятъ отъ одного корня. Такимъ образомъ, отвѣтомъ на вопросъ: что такое семья словъ? будетъ: всѣ слова отъ одного корня.—Затѣмъ рѣшаются и остальные два вопроса, а именно: сходство по смыслу въ словахъ одной семьи зависитъ отъ корня, а различіе — отъ подставокъ и приставокъ.

Сводъ урока. Чтобы свести концы съ концами, не только этотъ урокъ, но вообще все то, что узнали учащіеся о составѣ слова, и притомъ не столько ради теоріи, которая пока вся исчерпывается 14 вопросами, сколько ради практики, прежде всего нужно озаботиться установленіемъ разъ навсегда опредѣленной *нормы* (порядокъ—душа всякаго дѣла) для письменнаго упражненія въ разложеніи словъ на всѣ ихъ четыре составныя части въ формѣ разграфленной таблицы. Съ этою цѣлію между столбцами отдѣльныхъ частей словъ на доскѣ, служившихъ основными примѣрами

проводится нѣсколько линій такъ, чтобы получилась таблица въ *шесть* рубрикъ слѣдующ. вида:

ОСНОВА.				ОКОНЧА-НІЕ.	Разрядъ слова.
Приставка.	Корень.	Подставка.	Сколько частей.		
в	ход	н	3	ый	прил.
	ход		1	ъ	сущ.
у	лет	а	3	ть	глаг.
за	лѣс	ь	3	е	сущ.
	гор	к	2	а	сущ.
при	мѣр		2	ъ	сущ.
	солом	ин-к	3	а	сущ.

и т. д.

Относительно 4-й и 6-й рубрикъ нужно небольшое поясненіе. Четвертую мы считаемъ необходимою для того, чтобы, отдѣливши въ данномъ словѣ прежде всего окончаніе отъ основы (это требованіе непреложное) и затѣмъ расчленивши основу, юные анатомы еще разъ оглядывались на основу для счета ея частей и такимъ образомъ еще разъ почувствовали ея обособленность отъ окончанія. Пока глазъ и ухо не пріобрѣтутъ навыка быстро и вѣрно распознавать окончаніе, до тѣхъ поръ прочное усвоеніе правильнаго письма окончаній (какъ бы единогласно ни требовали его всѣ программы, начиная со 2-го класса) будетъ для большинства болѣе, чѣмъ сомнительнымъ. Кромѣ того, счетъ частей основы понадобится впослѣдствіи при составленіи *корнесловно-родословныхъ* табличекъ (см. Программу, упражн. 11-е серіи 3-й). Что же до рубрики

6-й, то цѣль ея такая: расчлененное слово походитъ на трупъ, изъ котораго вылетѣла душа; въ классѣ, гдѣ попутно съ разложеніемъ слова объясняется и смыслъ его, душа слова снова прилетаетъ; но при внѣклассномъ упражненіи необходимо то или другое средство для того, чтобы изъ сознанія упражняющагося не исчезало вовсе представленіе, по крайней мѣрѣ, о той цѣльности слова, которая придается ему общелогическимъ значеніемъ, относящимъ его къ тому или другому грамматическому разряду.

Задача. Письменная: 1) разграфить во всю страницу тетради таблицу по образцу на классной доскѣ (въ классѣ не запрещается на особомъ листкѣ сдѣлать набросокъ); 2) разложить въ изготовленной таблицѣ слѣдующ. слова: всадникъ, прострѣлить, безцѣнный, ослѣпить, восходъ (солнца), закатъ, связь, посѣвъ; разумный разсудитъ, глупый осудитъ. *Устная*: 1) умѣть связно разсказывать составъ разложеннаго слова и по возможности объяснять его смыслъ или замѣною его выраженіемъ, или прибавкою къ нему какого-либо другого слова (про-ход-ъ, существительное, оконч. ъ, основа, *проход*; она состоитъ изъ приставки *про* и корня *ход*; всѣхъ частей въ основѣ двѣ; смыслъ: напр., проходъ въ горахъ); 2) предваряющаго, или эвристическаго, характера—разложить слова: ручка, мушка, снѣжинка, пѣжинка («стали пѣгашку дѣлить, всякому дѣтинкѣ по пѣжинкѣ»).

Примѣчаніе. Послѣдняя задача предлагается для испытанія, что верхъ возьметъ: смысловая или звуковая сторона корня, признаютъ ли за корни: *руч*, *муш*, *снѣж* или *ру*, *му*, *снѣ*; ибо слѣдующимъ вопросомъ теоріи о составѣ слова будетъ первое понятіе о звуковыхъ превращеніяхъ корня (см. Программу; тамъ же и объ *отрицательномъ* пріемѣ, который можно употребить при объясненіи этого понятія).

Теорія, добытая на урокѣ № 3 (если только всѣ вопросы, предложенные примѣрно, будутъ разъяснены на дѣлѣ):

1. Приставка—часть основы *спереди* корня.

2. Приставкою бываетъ какая-либо изъ *связокъ* (представокъ).

3. Семья словъ—*всѣ* слова отъ *одного* корня.

4. *Сходство* по смыслу въ словахъ одной семьи зависитъ *отъ корня*.

5. *Различіе* же—*отъ подставокъ* и *приставокъ*.

Закончивъ конспектъ третьяго (и пока послѣдняго) урока, считаемъ необходимою одну замѣтку общаго характера, касающуюся вопроса объ элементарномъ корнесловіи вообще. Главными корнесловными упражненіями являются *разложеніе* и *подборъ*; на первой ступени преобладаетъ первое, второе же имѣетъ болѣе значеніе вспомогательнаго для перваго; лишь на дальнѣйшихъ ступеняхъ и оно можетъ быть вполнѣ самостоятельнымъ и тогда параллельно съ разложеніемъ, называемымъ нами «извлеченіемъ корня», получаетъ также новое названіе — «возведеніе корня въ степень» (напр.: $\sqrt{зна}$—во 2-й степени, т.-е. съ 2-мя частями въ основѣ = зна-к-ъ, въ 3-й степени = зна-к-ом-ый, въ 4-й=зна-к-ом-ств-о, въ 5-й=о-зна-к-ом-и-ть). При этихъ упражненіяхъ и ради разъясненія теоріи и ради приложенія ея къ практикѣ (хотя бы и орѳографической) матеріаломъ являются отдѣльныя безсвязныя слова, отрывочныя фразы (за исключеніемъ, конечно, объяснительнаго чтенія): вчера разлагали на составныя части и на основаніи этого разложенія объясняли, напр., слово *перелѣсокъ*, нынче—*всадникъ*, завтра подвергнется той же операціи слово *пѣгашка;* спрашивается: что же общаго между представленіями, вызываемыми этими тремя словами? — «Изъ перелѣска выѣхалъ всадникъ на пѣгашкѣ», но даже и для такой ассоціаціи у боль-

шинства не хватитъ фантазіи, а если бы она и оказалась, то фраза все-таки была бы обрывкомъ. Такимъ образомъ само собою возникаетъ вопросъ о необходимости собрать разнообразный и разрозненный матеріалъ и ту цѣнность, которую онъ теряетъ отъ разрозненности, придать ему при помощи какой-либо группировки. Такою группировкою могло бы быть, напр., упражненіе въ «корнесловной мозаикѣ» (см. Программу, упражн. 9-е серіи 3-й), если бы оно было доступнымъ для большинства. Болѣе удобнымъ, прямо ведущимъ къ цѣли, средствомъ слѣдуетъ признать упражненіе 11-е серіи 3-й, т.-е. составленіе «корнесловно-родословныхъ» табличекъ, притомъ лишь со столькими степенями родства, сколько ихъ представляютъ слова извѣстнаго корня, встрѣчавшіяся въ разное время и въ основныхъ примѣрахъ, и въ классныхъ, и во внѣклассныхъ работахъ, и при объяснительномъ чтеніи, которое, замѣтимъ кстати, разсматривая языкъ въ *стилистическомъ* отношеніи, т.-е. въ тѣсной связи съ содержаніемъ читаемаго, должно идти рука объ руку съ *грамматическимъ* изученіемъ. Таблички постепенно пополняются новыми словами отъ тѣхъ же корней; но, во всякомъ случаѣ, и составленіе первоначальныхъ табличекъ (изъ какихъ-нибудь 5, 6 словъ) и пополненіе ихъ происходятъ черезъ значительные промежутки времени, напр., въ концѣ каждаго семестра учебнаго года. Лѣтнія вакаціи можно считать временемъ, особенно удобнымъ для подобной работы, требующей выдержки и внимания при подборѣ и списываніи словъ въ особую тетрадку и въ то же время удобной въ томъ отношеніи, что она можетъ постепенно исполняться по такимъ частямъ, какія каждый найдетъ для себя посильными, при условіи, конечно, если школа вообще заложила основаніе драгоцѣнному умѣнью распоряжаться толково продолжительнымъ досугомъ. Въ послѣднемъ же

году элементарнаго курса у каждаго въ особой тетрадкѣ изъ корнесловныхъ табличекъ составится *свой* словарикъ (см. упражн. 12-е серіи 3-ей), какъ составилась въ другой тетради *своя* грамматика (о ней говорено было въ Планѣ норм. урока) и въ третьей *свое* справочное пособіе по орѳографіи (намекъ на одну сторону этого пособія см. на стр. 14-й Программы; подробное же изложеніе о немъ потребовало бы особой «Странички»). Относительно «своего» словарика прибавимъ, что въ *приложеніи* къ нему должны быть помѣщены составленныя также постепенно и попутно съ нимъ таблички всѣхъ встрѣчавшихся въ теченіе курса подставокъ (разгруппированныхъ по граммат. разрядамъ), приставокъ (съ подраздѣленіемъ на два вида: «исключительныхъ», какъ: *вы*, *воз*, и «обоюдныхъ», какъ: *въ*, *изъ*) и корней (разсортированныхъ на корни, измѣнчивые въ звуковомъ отношеніи, и корни устойчивые; см. упражн. 6-е серіи 4-й).—Всѣ три письменныхъ документа: и грамматика, и словарь, и пособіе по орѳографіи будутъ наглядно свидѣтельствовать о томъ, насколько большинство въ концѣ элементарнаго курса подготовлено къ дальнѣйшему изученію родного языка въ такъ наз. систематическомъ курсѣ, гдѣ предлагается и болѣе разнообразный, и сложный матеріалъ для корнесловнаго изученія и гдѣ самый способъ изученія постепенно становится сравнительно-историческимъ по мѣрѣ ознакомленія съ древне-славянскимъ и древне-русскимъ языкомъ при чтеніи памятниковъ старинной литературы и народной словесности. — Въ элементарномъ же курсѣ мы считаемъ не только полезнымъ, но и необходимымъ, въ послѣдній годъ его, чисто практическое, исключительно попутное съ изученіемъ русскаго языка знакомство съ немногими самыми наглядными особенностями ново-славянскаго языка не только въ грамматическомъ, но и лексиче-

скомъ отношеніи, какъ подспорье вообще при корнесловномъ характерѣ курса, притомъ ничѣмъ незамѣнимое въ тѣхъ школахъ, гдѣ никакихъ чужихъ языковъ не преподается. Что же до народнаго языка, то благодаря тому обстоятельству, что сказка, пословица, загадка уже отвоевали себѣ уголокъ и въ хрестоматіяхъ и даже въ учебникахъ грамматики (пословицы, напр., какъ матеріалъ для диктовки), то и этотъ языкъ не останется совершенно чуждымъ слуху и смыслу учащихся и въ нѣкоторыхъ случаяхъ, конечно, рѣдкихъ (см. Программу, упражн. 3-е серіи 5-й), можетъ прибавить небольшую долю къ тому лексическому запасу, всякое цѣнное приращеніе котораго служитъ на пользу изученія родного языка въ указанномъ нашею «Страничкою» направленіи.

Два слова въ заключеніе. Если нашу «Страничку» найдутъ небезполезною спеціалисты-практики, то мы будемъ считать себя обязанными предложить ихъ вниманію опытъ программы и *второй* ступени обученія элементарной грамматикѣ съ соотвѣтствующими иллюстраціями въ видѣ конспектовъ примѣрныхъ уроковъ [1]).

Государственная педагогическая библіотека РСФСР

Москва. 29 января 1887.

Междубиблиотечный абонемент Московской обл. библіотеки

Центральная Педагогическая библіотека

1) Обѣщаніе это В. П. Шереметовскимъ выполнено не было.

В. К.

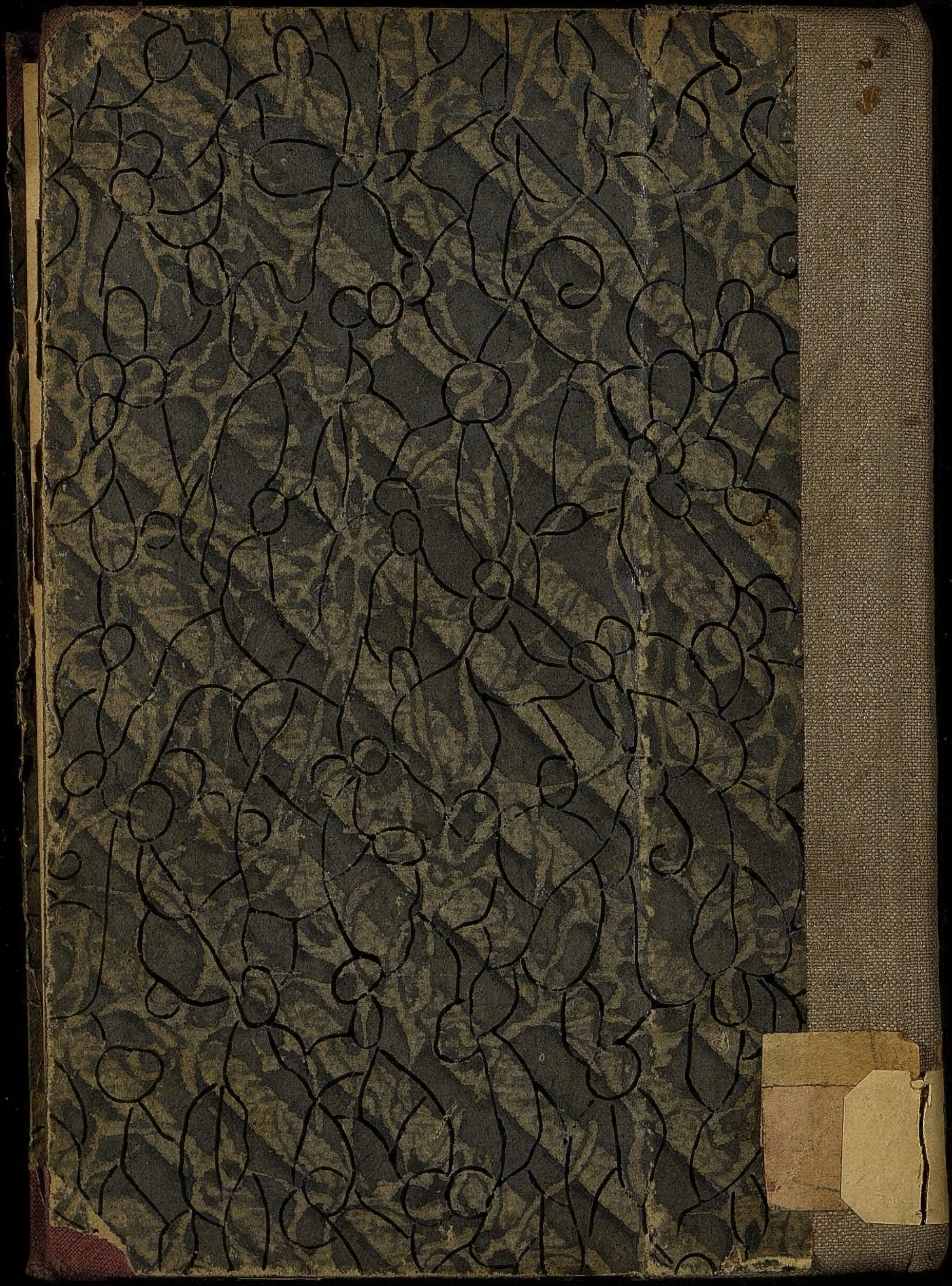
ОГЛАВЛЕНІЕ.

Стр.

Предисловіе III

Объ ореографіи вообще и о письмѣ подъ диктовку, какъ упражненіи элементарномъ, въ особенности 3

Слово въ защиту живого слова въ связи съ вопросомъ объ объяснительномъ чтеніи 42

Страничка изъ методики элементарной грамматики родного языка. 182

250